



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDETE BONFANTI

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DAS
ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Florianópolis (SC)
2017**

Claudete Bonfanti

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DAS
ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein

Florianópolis (SC)
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bonfanti, Claudete

O estágio na formação de professoras para a educação infantil : as significações das estagiárias do curso de pedagogia / Claudete Bonfanti ; orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein - Florianópolis, SC, 2017.
263 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Estágio obrigatório. 4. Significações. 5. Educação infantil. I. Schlindwein, Prof.^a Dr.^a Luciane Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Claudete Bonfanti

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DAS
ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de ‘Doutora em Educação’ aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de março de 2017.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE

Banca examinadora:

Dr.^a Luciane Maria Schlindwein – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC

Dr.^a Clara Maria Silva - Examinadora externa
Università degli Studi di Firenze – Unifi

Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Examinadora externa
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

Dr.^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – Examinadora externa
Universidade de São Paulo – USP

Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC

Dr.^a Patricia de Moraes Lima – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC

Dr.^a Kátia Adair Agostinho - Examinadora suplente
Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC

“Se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2009, p. 50).

Ao meu pai, Faustino Bonfanti, pelos seus noventa anos vividos, dos quais quarenta e cinco foram compartilhados comigo. Obrigada pelo exemplo de perseverança e coragem diante das adversidades da vida.

À minha mãe, Claudia Bonfanti, mulher forte, perseverante, com quem continuo a aprender.

À minha orientadora, Dr.^a Luciane Maria Schlindwein, pela sua sensibilidade e sutileza, por incentivar e acreditar no meu potencial.

Às estagiárias e docentes, que emprestaram suas vozes neste estudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Luciane Maria Schlindwein, minha orientadora, pelo apoio e confiança, bem como pela oportunidade de tê-la, mais uma vez, na minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, como interlocutora na problematização da formação de professores. Meu eterno respeito e gratidão!

Às professoras Dr.^a Clara Maria Silva, Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Dr.^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho e Dr.^a Patricia de Moraes Lima, pelas sugestões na banca de qualificação, as quais contribuíram, significativamente, na condução final desta Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa Educação e Infância, pelas mediações compartilhadas durante os quatro anos de doutoramento, tão importantes à minha formação profissional e pessoal.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE, em especial à Sonia Maria Quintino.

Ao primeiro grupo de doutorandas da UFSC na linha de pesquisa Educação e Infância (2013-2017): Giselle Silva Machado de Vasconcelos, Joselma Salazar de Castro, Marcia Bressan Carminati, Mariulce da Silva Lima Leineker, Monica Teresinha Marçal, Samantha Sabbag – se chorei ou se sorri, o importante é que aprendizagens e emoções eu vivi com vocês.

À Capes, pelo financiamento e a possibilidade de estágio no exterior, possibilitando-me a ampliação do conhecimento sobre o estágio supervisionado e a formação de professores para a Educação Infantil, na Università degli Studi di Firenze, Itália.

À professora Dra. Clara Maria Silva e aos profissionais da Università degli Studi di Firenze, em especial, ao Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (SCIFOPSI), pelo acolhimento e disponibilidade prestados no decorrer da minha estadia em Florença.

À Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em especial à Prof.^a Dr.^a Cassi Ferri; à Coordenadora do Núcleo de Licenciaturas Prof.^a Dr.^a Clarice Pires; à Coordenadora do curso de Pedagogia, Prof.^a Cintia Metzner de Sousa; e às professoras e parceiras de profissão Marialva Spengler, Ana Luiza Máximo Ramos e Célia Diva Hoefelmann, pelo apoio nesta trajetória profissional e acadêmica.

Às estagiárias do curso de Pedagogia (Univali) – Campus de Itajaí – 2014/I e II, 2015/I, e às docentes do CEI, por disponibilizarem suas vozes para que esta pesquisa se concretizasse.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, pelo apoio nesta trajetória.

Às professoras e professores do Núcleo das Licenciaturas – Univali.

Às amigas Elisabete Cristina Gasperi e Nalba Lima de Souza.

Às colegas do doutorado na Unifi, a paraibana Janiery de Castro e a italiana Roberta Bergamini.

Ao Ricardo, pela presença atenta, pelo incentivo constante na reta final desta tese.

Aos familiares, pai (*In memoriam*), mãe, irmão e irmãs, cunhada e cunhados, sobrinhos e sobrinhas, que de perto ou de longe compreenderam os momentos de ausência e torceram pela concretização de mais este percurso acadêmico.

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objeto a formação de professores para a Educação Infantil, investigando-a a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. O objetivo geral da investigação é compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias. Fazem parte do estudo vinte e nove estagiárias de um curso de pedagogia e três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município do sul do Brasil. As informações aqui analisadas foram produzidas tendo como procedimento de recolha de dados: entrevistas, produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre). Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski (2003, 2004, 2010) embasam o processo de constituição das significações. Estudos na área da formação de professores, estágio e especificidades da Educação Infantil, tais como os de Catarsi e Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta e Lima (2004, 2006) também fundamentam o trabalho. Como procedimento metodológico de análise das informações coletadas adotamos os “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2015). As significações são entendidas como a unidade de sentidos e significados na perspectiva histórico-cultural. Foram analisados quatro núcleos de significação, a saber: Relação teoria e prática no estágio e suas contradições; O estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a Educação Infantil; Especificidades da Educação Infantil: pertinências entre cuidar e educar; O processo de aprender a profissão docente neste curso de pedagogia. Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil. O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de professores. Estágio obrigatório. Significações. Educação infantil.

ABSTRACT

This present qualitative-based research focuses on early childhood teacher education, by means of studying the Pedagogy undergraduate course compulsory teaching-practice. The main purpose of this investigation is to understand theoretical and practical relations, from the compulsory teaching-practice, based on the perspective of pre-service teachers' meaning makings. Twenty-nine (29) pre-service teachers of undergraduate Pedagogy degree and three (3) teachers from an Early Childhood Education Center constitute participants of this investigation. Data stem from interviews and writings produced by the participants as well as from the Pedagogy Educational Project and Teaching-Practice Regulations, in 2014 and 2015 years long. Cultural-Historical Psychology theory, especially through Vygotsky's (2003, 2004, 2010) contributions, supports the process of meaning making. Besides, studies on teacher education, teaching-practice and early childhood specifications based on Catarsi and Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta and Lima (2004, 2006) support this research, as well. "Meaning Core" (Aguiar and Ozella, 2006, 2015) methodological procedures were followed in order to carry out analysis of data collected. Four meaning cores were selected for analysis: Relationship theory and practice in the stage and their contradictions; the internship as time and space in the formation of a teacher for early childhood education; specifications of early childhood education: between caring and educating; the process of learning the teaching profession in this Pedagogy course. Regarding the results of the research, it should be emphasized that the analyzes carried out revealed meanings about the specifications of Early Childhood Education and finally, Indicated the implications of the internship in the process of professional training (becoming a teacher) for Early Childhood Education. Results of this study may contribute to early childhood undergraduate and continuing teacher education, by means of pointing out possibilities to expand discussions about theoretical and practical relations and the particularities of the first step on early childhood education, in order to urge further studies in the area of education.

Key-words: Pedagogy. Teacher Education. Compulsory teaching-practice. Meanings. Early Childhood Education.

RIASSUNTO

Questa ricerca qualitativa ha come oggetto la formazione degli insegnanti del nido e della scuola dell'Infanzia e si sviluppa attraverso la riflessione teorica e pratica del tirocinio all'interno del corso di Laurea in Pedagogia. L'obiettivo generale è stato quello di comprendere il fenomeno teorico e pratico del tirocinio realizzato al nido e alla scuola dell'Infanzia, prendendo in esame i punti di vista di senso e di significato costruiti dalle tirocinanti. Hanno partecipato all'indagine 29 tirocinanti di un corso di laurea in Pedagogia e 3 educatrici di un nido e di una scuola dell'infanzia di un comune nel Sud Brasile. I dati sono stati raccolti attraverso interviste e produzioni testuali, all'interno del progetto pedagogico del corso, seguendo il regolamento del tirocinio negli anni 2014 (primo e secondo semestre) e 2015 (primo semestre). Il *background* teorico della psicologia storico-culturale, in particolare attraverso i contributi di Vygotski (2003, 2004, 2010) che sostiene l'importanza del processo di costruzione del significato. Ciò è ribadito anche da teorici e studiosi nel campo della formazione degli insegnanti, con attenzione al tirocinio e alla specificità del nido e della scuola dell'infanzia, come Catarsi e Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta e Lima (2004, 2006). Come procedura metodologica di analisi delle informazioni raccolte è stato utilizzato il quadro teorico riferito ai "Nuclei di Significazione", (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2015). Sono stati analizzati quattro nuclei di significazione: Relazione tra teoria e pratica nel tirocinio e le sue contraddizioni; Il tirocinio come tempo e spazio per la formazione di un insegnante per il nido e per la scuola dell'infanzia; Le particolarità del nido e della scuola dell'infanzia: pertinenze tra cura ed educazione; Il processo di apprendimento della professione di insegnante in questo corso di pedagogia. Per quanto riguarda i risultati della ricerca è opportuno sottolineare che l'analisi ha rivelato significati sulle specificità dell'educazione al nido e alla scuola dell'Infanzia, hanno mostrato come sono costruiti i significati attorno al rapporto tra teoria e pratica da parte dei partecipanti, infine hanno indicato le implicazioni del tirocinio del processo di formazione professionale (per diventare un'insegnante) al nido e alla scuola dell'Infanzia. La ricerca ha portato contributi nell'ambito degli studi per la formazione iniziale degli insegnanti per il nido e la scuola dell'infanzia, sia a livello universitario che a quello della formazione continuata. In questo senso, si indica la possibilità di ampliare la discussione sul rapporto tra teoria e pratica in relazione alle specificità del primo ciclo dell'istruzione di base,

suscitando ulteriore studi sul tema.

Parole-chiave: Pedagogia. Formazione. Insegnanti. Tirocinio.
Significati. Scuola dell'infanzia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de licenciandos matriculados no curso de Pedagogia da universidade pesquisada (2008 a 2016).....	55
Quadro 2 – Matriz curricular 2 do curso de Pedagogia.....	58
Quadro 3 – Pistas para um currículo de formação de professores para a Educação Infantil	71
Quadro 4 – Grupos de estagiárias participantes da pesquisa e atividades em campo de estágio	113
Quadro 5 – Fontes de informações.....	116
Quadro 6 – Perfil das estagiárias que participaram da pesquisa	118
Quadro 7 – Perfil das docentes de Educação Infantil entrevistadas	121
Quadro 8 – Lista dos pré-indicadores e indicadores	127
Quadro 9 – Lista dos indicadores aglutinados e respectivos núcleos de significação	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (Brasil, 2003-2014).....	50
Gráfico 2 – Distribuição percentual do número de matrículas em cursos de licenciatura (Brasil, 2014)	51
Gráfico 3 – Distribuição de matrículas em cursos de licenciatura em números totais (Brasil, 2014)	52

LISTA DE SIGLAS

Acafe	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Caen	Câmara de Ensino
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consun	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de jovens e adultos
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENS	Escolas Normais Superiores
Fenerse	Federação Nacional das Entidades Representativas dos Supervisores Educacionais
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Marc	<i>Modellamento, azione, riflessione, condivisione</i>
MEC	Ministério da Educação
Miur	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
PDSE	Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Scifopsi	Scienze della Formazione e Psicologia
UFSC	Universidade de Santa Catarina
Unifi	Università Degli Studi di Firenze
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	30
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS	41
2.1 DOS MARCOS LEGAIS AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO	41
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE INVESTIGADA: ASPECTOS LEGAIS E OPERACIONAIS DA LICENCIATURA	53
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES.....	62
2.3.1 Aspectos da formação e especificidades da docência na Educação Infantil	67
2.4 E NA TOSCANA/ITÁLIA: COMO SE ARTICULAM OS ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?	76
2.4.1 Università degli Studi di Firenze e o estágio obrigatório na Educação Infantil	81
2.5 O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE INVESTIGADA	84
2.6 EM FOCO, A PRÁXIS E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	88
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	99
3.1.SIGNIFICAÇÕES – UNIDADE ARTICULADORA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS	101
4 A PESQUISA: SEU <i>LÓCUS</i>, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	109
4.1 PROCEDIMENTOS DE ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA.....	111
4.2 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS FONTES DE INFORMAÇÕES	115
4.3 DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	121
5 ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	127

5.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO E SUAS CONTRADIÇÕES	133
5.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 – O ESTÁGIO COMO TEMPO E ESPAÇO NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	147
5.3.NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 – ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTINÊNCIAS ENTRE O CUIDAR E EDUCAR.....	153
5.4.NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4 – O PROCESSO DE APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE NESTE CURSO DE PEDAGOGIA	169
6 ENUNCIADOS FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE.....	213
APÊNDICE A – ENUNCIADOS DAS PARTICIPANTES ENVOLVIDAS NA PESQUISA -, ORGANIZADOS EM GRUPO, POR CRITÉRIOS DE SEMELHANÇA, COMPLEMENTARIDADE E OPOSIÇÃO. AO FINAL DE CADA ENUNCIADO INDICA-SE A PARTICIPANTE, SEMESTRE E ANO DA COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	214
APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM AS ESTAGIÁRIAS	239
APÊNDICE C – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM DOCENTES (CEI)	241
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTAGIÁRIAS)	242
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTES DO CEI)	245
ANEXO.....	249
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO EDUCATORE PER LA PRIMA INFANZIA (0-3) - UNIFI.....	250
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CORSO DI LAUREA MAGISTRALE QUINQUENNALE A CICLO UNICO.....	252
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	255
ANEXO D – TERMO DE CIÊNCIA E AQUIESCÊNCIA UNIVALI.....	261
ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS UNIVALI....	263

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a formação de professores para a Educação Infantil. Enfoca a reflexão teórico-prática do estágio obrigatório do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária¹ de Santa Catarina, no Sul do Brasil.

O objetivo geral da investigação é compreender a relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações² construídas por estagiárias³.

O estudo foi sendo problematizado a partir do meu percurso profissional e acadêmico, iniciado quando eu fazia o curso de magistério no ensino médio na década de 1980. Durante minha⁴ trajetória profissional, trabalhei como professora de Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e supervisão escolar em espaços pertencentes às redes públicas municipal, estadual e privada.

A busca pelo conhecimento e pela formação profissional me levaram a prosseguir com os estudos acadêmicos. Concluí graduação em Pedagogia em 1992, especialização em currículo e metodologia da Educação Infantil e séries iniciais em 2000, e mestrado em educação em 2003.

Na especialização, analisei as práticas dos professores que atuavam na pré-escola da rede pública estadual de um município catarinense, na perspectiva da organização do tempo/estruturação da rotina diária e experiências de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de cinco a seis anos de idade. Os resultados indicaram que a rotina estava estruturada de modo a não dar abertura ao desenvolvimento da autonomia das crianças. As

¹ O artigo 20 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) salienta que as instituições privadas de educação superior podem se organizar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições privadas sem fins lucrativos podem ser comunitárias — instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade.

² “Significação” é discutida nesta tese como a unidade de sentidos e significados (VIGOTSKI, 2010).

³ A opção pelo gênero feminino se justifica porque apenas mulheres participam da pesquisa.

⁴ Faço uso da primeira pessoa apenas para apresentar a minha trajetória profissional.

experiências oferecidas na estrutura da rotina evidenciavam dizeres centrados, na maior parte do tempo, nas professoras, e poucas foram as evidências da autonomia das crianças na escolha de brinquedos ou brincadeiras. As falas das crianças pouco eram valorizadas como pistas para planejar além do que era proposto pelas professoras (HOHMANN; WEIKART, 1997; OLIVEIRA, 1995).

No mestrado, investiguei a concepção de professoras de Centros de Educação Infantil (CEI) de um município de Santa Catarina em relação aos elementos constituintes da prática pedagógica desenvolvida com crianças de três a seis anos de idade. Os resultados apontaram para um estilo de rotina diária centrada, na maior parte do tempo, nos adultos. O planejamento era estruturado por temas e conteúdos selecionados pelos adultos, com poucos indícios referentes ao desenvolvimento das crianças de faixas etárias diferentes. As brincadeiras e os materiais utilizados pelas crianças não foram explicitamente mencionados como elementos importantes da prática com os pequenos, o que demonstrou despreço ou desconhecimento de questões de organização de espaços e ambientes estruturados que envolvem especificidades da Educação Infantil (BHERING; BARBOSA; DIAS, 2002; OSTETTO, 2007; RABITTI, 1999; RINALDI, 2002; CERISARA, 1999).

O período de pesquisa do mestrado demarcou meu ingresso em uma universidade comunitária como docente do curso de Pedagogia. Aos poucos, esse percurso foi delineando minha prática como professora universitária. Fui entrelaçando conhecimentos advindos das mais variadas fontes — estudos complementares, os da cultura institucional, os produzidos a partir de minha experiência na educação básica. Soma-se aí a minha compreensão da realidade, mediada por diferentes vozes e pela consciência do papel social que exerço como formadora de opinião e transformadora do meio em que vivo.

No ensino superior, iniciei a docência ministrando disciplinas voltadas à formação de professores para a primeira infância: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil (0-3 anos), Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil (4-6 anos) e Prática de Ensino em Educação Infantil. As disciplinas tinham essa nomenclatura antes dos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 05, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), nº 03, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), e da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006

(BRASIL, 2006b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Pedagogia⁵.

A homologação das DCN para o curso de Pedagogia trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino deveriam extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que fosse publicada a resolução. O projeto pedagógico deveria ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os alunos que iniciassem o curso no período letivo seguinte (SCHEIBE, 2007).

Esse movimento transitório também se fez presente nessa universidade comunitária, entre 2007 e 2008, e exigiu reflexão, discussão e produção coletiva de gestores e professores para reorganização do curso de Pedagogia e suas especificidades, visando ao atendimento da legislação. Nesse contexto, o curso de Pedagogia integrava o Núcleo das Licenciaturas⁶ da instituição, com a oferta de licenciatura na modalidade a distância.

Participei das discussões acerca do curso e fui selecionada, em processo seletivo interno, para a escritura dos livros didáticos da disciplina Prática Docente: Projetos Integrados, Estudos Temáticos: Educação Infantil. Também fui selecionada para ser professora orientadora dessa disciplina e da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, ambas semipresenciais.

Essas duas disciplinas integram o eixo Pesquisa e Prática Pedagógica e se constituem de aulas práticas e teóricas, objetivando a

⁵ De acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia se destina à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal, ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2006b).

⁶ “Estrutura organizacional viabilizadora da organização pedagógica, integradora dos demais cursos de Licenciatura, pelo desenvolvimento de um conjunto de disciplinas de formação pedagógica articuladas entre si por meio de ações investigativas. Esta estrutura garante unidade ao eixo de formação por meio de um sólido corpo de conhecimentos e habilidades, competências que delineiam a identidade do profissional da educação” (UNIVALI, 2016).

compreensão da identidade e da profissionalidade docentes (CASTELLS, 1999; CONTRERAS, 2002; GUIMARÃES, 2004; BRZEZINSKI, 1996; IMBERNÓN, 2005).

Imersa nesse contexto profissional como formadora de professores para a Educação Infantil, tenho me preocupado com o quanto se consegue estabelecer, como professora mediadora, a partir da organização de uma matriz curricular do Projeto Pedagógico e Regulamento de Estágio, a relação teoria-prática, no intuito de que as estagiárias, futuras professoras, consigam significar as especificidades inerentes à Educação Infantil no estágio obrigatório.

Senti-me mobilizada para problematizar minha atividade docente como orientadora da prática de ensino e estágio supervisionado em Educação Infantil e realizar a pesquisa de doutorado partindo do meu campo profissional.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A homologação das DCN⁷ para o curso de Pedagogia, em 2005, instaurou o debate⁸ a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante. Como resultado do processo de negociação, foram publicadas as DCN, que deram um novo norte às universidades brasileiras para delinear os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores:

A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a

⁷ O art. 4º da Resolução nº 1/2006 estabelece que o curso de licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de nível médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

⁸ As proposições foram objeto de discussões em âmbito nacional, reunindo representados da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), da Federação Nacional das Entidades Representativas dos Supervisores Educacionais (Fenerse) e intelectuais que assinaram o *Manifesto de educadores brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia*.

elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005b, p. 6).

Ao estabelecerem os rumos dos cursos de Pedagogia, as DCN também direcionaram a centralidade da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A estrutura das habilitações foi modificada, dando espaço para a pesquisa e a gestão.

Ao abordar a política educacional e a reestruturação do trabalho docente no contexto latino-americano, em especial na década de 1990, Oliveira (2007, p. 355) acentua que as reformas políticas:

Têm alterado a realidade escolar e, particularmente, a relação entre trabalhadores docentes e escola. Consta-se que tais políticas têm engendrado nova organização do trabalho escolar que reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que tem contribuído para a intensificação e auto-intensificação [*sic*] do trabalho docente.

É importante mencionar que a formação para a docência na Educação Infantil e para os anos iniciais — denominada ensino primário, em outra época — ocorria no curso normal, com base no Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 — Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). O art. 1º dessa lei indica o curso normal como responsável por prover a formação docente necessária às escolas primárias e habilitar seus respectivos administradores escolares. A formação para atuar no ensino primário não era atribuída ao curso de Pedagogia, o que impedia o pedagogo de atuar nessa modalidade de ensino (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

Na época da aprovação das DCN, a universidade ora pesquisada ofertava o curso de Pedagogia de quatro anos, habilitando para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O estágio de intervenção acontecia no último ano do curso, em espaços educacionais voltados ao atendimento de crianças da creche e pré-escola, bem como nas escolas de anos iniciais.

Com a aprovação das DCN para a formação de professores, a universidade iniciou um percurso de discussão com os professores para atender as indicações, norteadoras do curso de formação de professores em pedagogia⁹. O desenho final da matriz curricular pensada para o curso de Pedagogia contempla, atualmente, um formato de estágio curricular obrigatório que perpassa a Educação Infantil os anos iniciais do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a educação profissional.

O estudo de conceitos específicos da Educação Infantil se dá no primeiro período do curso, com a disciplina Prática Docente: Projetos Integrados e Jogos e Brincadeiras na Infância. Posteriormente, no quinto período, ele é retomado com as disciplinas Estudos Temáticos: Educação Infantil e Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica (UNIVALI, 2016).

É com essa configuração de matriz curricular que venho orientando, nessa universidade, o estágio em Educação Infantil, o qual, por sua vez, tem contribuído para ampliar minhas inquietações e levantar a hipótese de que as disciplinas e a carga horária de estágio não sejam suficientes para lidar com as questões teórico-práticas da Educação Infantil, considerando que o estágio deve proporcionar uma práxis que sustente as especificidades da Educação Infantil — perspectiva adotada neste trabalho.

De acordo com Sánchez Vázquez (1977, p. 241), a práxis implica subjetividade e objetividade, pois:

Da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é a praxis, tão pouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto, quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pela consciência dessa atividade.

A partir dessa perspectiva, a teoria parte da prática e a ela retorna com um conhecimento elaborado concretamente. O movimento praxiológico é dinâmico, pois, na ação de retornar à prática, a teoria se modifica, já não é mais a mesma. Portanto, há um movimento dialético, teórico-prático, que não pode ser visto de modo dissociado.

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Seção 1, p. 11

Albuquerque (2013), buscando compreender o percurso de formação de professores para crianças pequenas, em atendimento à especificidade dessa docência, analisou os currículos de 47 cursos de Pedagogia de universidades públicas federais no Brasil. A pesquisadora concluiu que há um novo reordenamento das matrizes curriculares — como resultado de tensões e disputas de campo — que contém um conjunto de elementos para a consolidação da Educação Infantil, procurando assegurar as especificidades da docência na creche e pré-escola. A autora assevera:

Em alguns cursos há a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudística, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade. Isso significa dizer que, apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, nos seus mais variados níveis etários, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 164-165).

Com isso, para além do tensionamento existente entre as reais necessidades de uma formação aliada às especificidades da Educação Infantil e o que vem sendo proposto na matriz curricular de um curso de Pedagogia, com o seu modelo de estágio e oferta de disciplinas, faz-se necessário atentar para o tempo de formação e permanência no campo de estágio.

A ampliação do tempo de permanência na instituição – campo de estágio e universidade – permite às estagiárias, aos professores formadores e aos profissionais da instituição concedente relacionarem e refletirem aspectos teórico-práticos da profissão; criar estratégias de aproximação entre instituições concedentes de espaço para o estágio e universidade; expandir estudos conceituais sobre questões sociais das crianças e das famílias — aspectos necessários para ser professor de crianças pequenas.

Nesta tese, consideramos o processo teórico-prático tendo em vista o estabelecimento de parcerias próximas entre a universidade e os campos de estágio. Entendemos que essa parceria proporciona relações e laços promissores para o aperfeiçoamento das ações das estagiárias,

futuras professoras, e contribui com a construção das especificidades da docência para a creche e a pré-escola.

O encontro com o cotidiano da creche ou da pré-escola se torna campo fértil para dar sentido às questões entre teoria e prática. Nessa dinâmica, as estagiárias experienciam, decidem, documentam e refletem.

Investigar a formação do professor de Educação Infantil a partir das significações construídas durante o estágio implica na necessidade de se compreender como as estagiárias significam esse elemento formativo do curso, ou seja, como ele se configura subjetivamente para cada uma delas.

Consideramos que o estágio, junto com as demais disciplinas do curso, possa se configurar num espaço e tempo de construção das especificidades da Educação Infantil.

Nos valem do binômio educação e cuidado como balizadores das marcas dessa especificidade¹⁰, permeada pelas interações entre professores e crianças, crianças e crianças, crianças e ambiente, crianças e brinquedos. Ser professor de creche ou de pré-escola é uma profissão que está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999) ao mesmo tempo em que as concepções contemporâneas do que sejam criança, infância e Educação Infantil.

A especificidade da Educação Infantil pautada no cuidar e educar¹¹, remete às origens das instituições dedicadas à educação e ao cuidado das crianças pequenas que aparecem em duas situações distintas para atender a necessidades e aspirações diferentes. De um lado, elas surgiram no âmbito dos programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência, voltadas ao atendimento de crianças e famílias em condições de vulnerabilidade, tais como pobreza, doença, invalidez. De outro lado, desenvolveram-se em direção à

¹⁰ Discutido com maior amplitude no próximo capítulo desta tese.

¹¹ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

implementação de modelos de educação para a criança pequena concebidos por importantes educadores, como Oberlin (*salles d'asile* - 1769), Owen (*infant school* - 1816), Froebel (*kindergarten* - 1870) e Montessori (*casa dei bambini* - 1907).

A dicotomia cuidar/educar é associada, muitas vezes, ao formato que os dois tipos de instituição foram adquirindo ao longo da história, em razão de seus objetivos e funções. No entanto, há evidências de que essa cisão não existiu nos primeiros momentos da Educação Infantil, mas resultou de fatores político-ideológicos (HADDAD, 2006).

Haddad (2006, p. 539) entende que educar é:

Uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão, rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a região, o país e o planeta. Deduz-se dessa complexidade que a educação deve ser colocada em seu devido lugar, com sua grandiosidade e valor. Seu papel fica muito limitado e empobrecido quando se releva apenas seu aspecto mental e racional. Mas essa concepção ampliada de educação não prevalecerá enquanto o adulto não compreender que a sensibilidade aguçada inerente à criança é o equipamento básico que a conecta ao todo; que é mediante a expressão do corpo, mente, emoções e sentimentos que a criança manifesta suas necessidades e expressa seu conhecimento; e que há um outro tempo e um outro espaço na relação adulto-criança.

Ao defender uma abordagem integrada¹² de Educação Infantil, Haddad chama a atenção para as características do contexto educacional:

Ao invés de estruturas institucionais rígidas e uniformes, o ambiente de educação e cuidado deve possibilitar à criança, desde cedo, crescer e

¹² Essa abordagem pressupõe um papel mais ativo do Estado na oferta de serviços para a faixa de zero a seis anos, focalizada no desenvolvimento integral da criança, do nascimento ao ingresso no ensino formal.

se desenvolver em uma atmosfera tanto familiar quanto coletiva; interagir com outras crianças e com outros adultos e aprender através dessas relações; sentir-se bem, amada e respeitada e desenvolver atitudes e padrões de pensamento construtivos; fazer escolhas, realizar projetos, engajar-se em experiências enriquecedoras e envolventes com seu grupo etário e crianças de idades variadas; comunicar suas ações, participar, dentro das possibilidades, das decisões que afetam suas vidas; movimentar-se e brincar livremente; tirar uma soneca quando estiver cansada; comer quando faminta; ficar sozinha quando sentir vontade; buscar o apoio e a proteção do adulto quando se sentir insegura. (HADDAD, 2006, p. 538).

As considerações feitas por Haddad (2006) se aproximam da especificidade da Educação Infantil demarcada pela relação cuidar e educar, ao mesmo tempo em que alertam de que a aproximação ou o distanciamento entre o cuidar e educar depende, necessariamente, do projeto social que se quer ou se tem com as crianças.

Diferentes projetos de sociedade implicam na construção de novas significações para o atendimento à infância e para o papel do professor. Surge daí a necessidade de se definir o que é específico para a Educação Infantil e a formação de professores para a docência com as crianças de zero a cinco anos de idade. Sobre isso, Haddad (2006, p. 540) salienta:

O perfil desejado não corresponde ao modelo de professor de escola formal, cuja principal função é o ensino de disciplinas, tampouco ao modelo de mãe-substituta, que simplesmente cuida das crianças quando os pais estão fora. [...] A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança.

Seguindo o pensamento de Haddad (2006), é possível aproximarmos-nos das especificidades na formação de um professor que respeita a criança, a infância e a relação pertencente ao cuidar e educar, inerentes ao contexto educativo infantil.

E o estágio, por sua vez, se configura em um percurso formativo no qual os futuros professores ensaiam, testam, vivenciam o exercício da docência, visando a uma formação profissional situada em espaços de confronto direto com as situações reais da profissão. E esse exercício se realiza em um contexto de acompanhamento, de crítica e avaliação com os colegas e com as professoras (a professora de classe, que acolhe o estágio, acompanha e avalia, e a professora orientadora, que acompanha, orienta e avalia).

Os italianos Enzo Catarsi e Aldo Fortunati (2012) situam as experiências do estágio como oportunidades de se conjugar o “saber teórico” e o “saber fazer” na formação profissional de professores para a Educação Infantil. Para os autores, “o estágio fundamenta, de fato, a escolha dialética favorável de integração contínua entre “teoria” e “prática”, sem que uma das duas assuma um valor maior em detrimento da outra” (CATARSI; FORTUNATI, 2012, p. 61¹³).

A pesquisadora italiana Clara Maria Silva (2014), ao dissertar sobre o papel e a função do estágio, menciona que pesquisas sobre essa temática são atualmente de grande interesse nos países europeus, porque o estágio oportuniza um encontro entre a formação e o trabalho:

A introdução do estágio no currículo de professores e educadores deve ser lida também como uma grande inovação pedagógica, resultado da oferta de uma orientação prático-reflexiva a uma profissionalidade que de todo modo constrói-se no confronto entre a realidade escolar e social. (SILVA, 2014, p. 123, tradução nossa¹⁴).

Em estudo sobre os sentidos dados por estudantes estagiários à relação entre os conhecimentos das ciências da educação e os

¹³ Il tirocinio sostanzia, appunto, la scelta di favorire una continua integrazione dialettica tra “teoria” e “pratica”, senza che una delle due assuma un valore maggiore rispetto all'altra. (tradução nossa).

¹⁴ L'introduzione del tirocinio nel curriculum degli insegnanti e degli educatori va letta anch'essa come una grande innovazione pedagogica, frutto della volontà di conferire un orientamento di tipo pratico-riflessivo alla loro professionalità che in questo modo si costruisce anche nel confronto con la realtà scolastica e sociale.

conhecimentos da prática pedagógica do curso de Pedagogia para a construção do saber/fazer docente, Nunes (2010) ressalta que o estagiário produz um conhecimento acerca do que é ser professor que não está escrito ou publicado, dada a sua dimensão subjetiva; está circunscrito à sua prática pedagógica na situação de realização dos estágios curriculares supervisionados e na situação da prática docente profissional, quando se torna professor efetivo.

A problematização do estágio obrigatório na Educação Infantil em um curso de Pedagogia se pauta na premissa de que o estágio é basilar na formação de um professor. Isso implica levar a efeito o compromisso da universidade e sua contribuição na formação de quem vai atuar com crianças em instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos que o estágio pode ser um tempo e um espaço privilegiados no desenvolvimento da docência para a Educação Infantil, um caminho inicial para a superação da dicotomia teoria-prática e a aproximação dos contextos formativos, universidade, creche e pré-escola como aliados nessa formação.

O estágio pode provocar reflexões e propiciar a elaboração de significação das práticas por meio da utilização dos conhecimentos científicos que explicam eventos e condutas. Mas é preciso que essa significação, dada a partir de fundamentos teóricos, considere a dialética da constituição das especificidades da Educação Infantil.

Este trabalho pretende colaborar para a ampliação do conhecimento nas áreas da educação e da psicologia, em especial o canalizado para a formação de professores para a Educação Infantil, levando em conta a teorização das singularidades dessas estagiárias, dialeticamente articuladas à realidade social e à própria teoria, produzindo um conhecimento que sinalize indicações para o aprimoramento de programas e políticas de formação de professores com ênfase nas especificidades docentes para a infância de zero a cinco anos de idade.

Como já mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas por estagiárias. A partir desse propósito, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

1. As significações revelam as especificidades da Educação Infantil?
2. A relação teoria-prática é evidenciada nas significações das estagiárias? Se sim, como compreendem essa relação?

3. O estágio obrigatório se traduz como importante momento na formação profissional para a Educação Infantil nas significações das estagiárias?

Procurando dar respostas a esses questionamentos, foi organizado um corpo teórico e analítico distribuído em seis capítulos. O primeiro corresponde à introdução, na qual se justifica e se contextualiza o tema de discussão da tese. Estabelece-se diálogo com vários autores, entre eles Pinheiro e Romanowski (2010); Albuquerque (2013), Haddad (2006), Catarsi e Fortunati (2012).

O segundo capítulo traz uma revisão da literatura e nele se discute a formação de professores no curso de Pedagogia, retomando dimensões históricas, marcos legais e do contexto universitário brasileiro. A interlocução é estabelecida com pesquisadores e teóricos e seus diferentes pontos de vista, destacando-se Saviani (2012), Gatti e Barreto (2009) e Brzezinski (1996). São apresentados aspectos legais e operacionais da formação na universidade *locus* da pesquisa, em uma perspectiva de relacionamento entre as dimensões teóricas e práticas.

Ainda nesse capítulo são discutidas questões relativas à formação de professores para a Educação Infantil, enfatizando-se aspectos históricos da docência e suas especificidades. Reúnem-se informações contidas em documentos nacionais que tratam das DCN (BRASIL, 2005b, 2006a, 2006b) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e em publicações de diversos autores, como Rocha (1999), Kulhmann Júnior (1998, 2005), Rosemberg (1999, 2002, 2006), Bonetti (2004), Catarsi e Fortunati (2012). Abordam-se, no mesmo capítulo, assuntos referentes ao estágio no processo de formação de professores para a Educação Infantil no contexto da universidade investigada e na região da Toscana, Itália, enfatizando-se a práxis na relação teoria-prática. Entram em cena os seguintes autores: Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2004), Catarsi e Fortunati (2012), Kosik (2002), Sánchez Vázquez (1997) e Noronha (2005).

O terceiro capítulo se ocupa da discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação, dos aspectos e categorias da psicologia histórico-cultural, que são centrais para o estudo, contando com contribuições de Aguiar e Ozella (2006, 2013), balizadores do olhar desta pesquisadora. Incorporaram-se as contribuições de Vigotski (1991, 1995, 1996, 2000a, 2000b, 2004, 2010) aos referenciais sobre a aprendizagem de conceitos, a consciência, a mediação, a linguagem, os sentidos e os significados no processo de formação e constituição dos professores. Nesse capítulo, apresenta-se o

procedimento metodológico chamado de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), utilizado para a organização, análise e interpretação dos dados numa perspectiva de compreensão das significações produzidas pelas estagiárias participantes desta pesquisa na relação entre teoria e prática do estágio obrigatório, tendo como base o materialismo histórico e dialético com apoio da psicologia histórico-cultural. Na sequência, no quarto capítulo, são expostos o campo de coleta e os procedimentos utilizados para gerar os dados, as participantes da pesquisa e as categorias de análise e discussão.

O quinto capítulo é reservado à análise e discussão dos resultados, por meio dos núcleos de significação constituídos no processo da organização dos dados. O sexto e último capítulo reúne as considerações finais do trabalho de investigação, perspectivas de análise da sistematização dos resultados e apontamentos teórico-práticos.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se), no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão de grande tempo. (BAKHTIN, 2010, p. 410).

2.1 DOS MARCOS LEGAIS AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO

Esta seção trata da formação de professores imbricada às instituições formadoras e às políticas em face dos diferentes marcos históricos. Buscamos respaldo em documentos nacionais (BRASIL, 2005b, 2006a, 2006b) e nos estudos de Saviani (2012), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2001) e Brzezinski (1996).

Para iniciar essa discussão, cabe ressaltar que a Pedagogia “se ocupa [...] com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar” (LIBÂNEO, 2001, p. 6), mas não podemos reduzi-la a somente isso, porque “ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Podemos entender a Pedagogia como teorização sobre a educação e a intervenção prática sobre seus processos na medida em que produz conceitos, modelos, posicionamentos críticos que a elevam ao patamar de instância produtora de saberes. Ela representa, para Jean Houssaye

(2004 apud CRUZ, 2012), um saber específico que articula teoria e prática.

A articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo, porque pensa a ação pedagógica. Na definição de Houssaye (2004), pedagogo é um prático-teórico da ação educativa; é alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo buscando formular proposições para sua prática. (CRUZ, 2012, p. 156).

Nesse sentido, consideramos que “a identidade do pedagogo está aliada ao processo de constituição da profissão docente [...] e ao processo de produção de uma profissão, a docência, entendida atualmente como a base da formação profissional do pedagogo” (FURLAN, 2008, p. 386). E a formação de professores é, para Nóvoa (1995a, p. 26), “provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”.

Importa lembrar que, no início do século XX, alguns movimentos trouxeram mudanças na educação, a exemplo do movimento dos Pioneiros da Escola Nova,¹⁵ que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil e pela profissionalização dos professores (FURLAN, 2008).

Os integrantes do movimento escolanovista defendiam que a educação é o único elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade (SAVIANI, 2006).

¹⁵ “A Universidade brasileira, possivelmente, foi a última a ser fundada na América Latina, seja por força do controle estatal desde os tempos coloniais, seja por força das elites no poder que viam na ampliação da educação superior uma ameaça ao status dos membros de sua classe, embora os primeiros cursos superiores oficiais tenham sido criados graças à necessidade de refúgio de Dom João VI em 1808 no Brasil, com a finalidade de formar o pessoal que servia a Corte” (BARBOSA; LOPES, 2009, p. 6).

Nesse contexto foi promulgado o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que definiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, estruturando-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial de didática (SCHEIBE; DURLI, 2011). Essa medida pode ser considerada um dos primeiros marcos na história do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2012).

O objetivo primeiro dos cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era formar professores para o ensino secundário (BRZEZINSKI, 1996). “Assim, o curso de Pedagogia tem entre seus objetivos iniciais a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação” (FURLAN, 2008, p. 3864).

O curso de Pedagogia se caracterizava como um curso de bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura era obtida por meio do curso de didática com duração de um ano. “Está aí a origem do famoso esquema conhecido como ‘3+1’”. (SAVIANI, 2008, p. 39).

Naquele período, o currículo do curso estava organizado assim:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2012, p. 35).

Fica evidente, nessa proposta de currículo do curso, a predominância da psicologia educacional, seguida da história da educação e da administração escolar. Com relação ao curso de didática, de um ano de duração, sua composição disciplinar, com certa influência

escolanovista¹⁶, era assim configurada: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2012, p. 35).

A discussão em torno do perfil e do papel do professor pedagogo tem seu marco no Decreto-Lei 1.190/1939, que também instituiu um currículo fechado para o curso de Pedagogia, “na homologia com os cursos das áreas da filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (SAVIANI, 2005, p. 16). O autor assegura que, “supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor” (SAVIANI, 2005, p. 16). O percurso dessa organização foi até a aprovação da primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 — Lei da Reforma Universitária¹⁷ (BRASIL, 1968) —, o curso de Pedagogia passou por uma nova estruturação, levada a cabo pelo Parecer CFE nº 252, aprovado em 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969a), de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969 (BRASIL, 1969b), com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 44).

¹⁶ “Saviani (2006) analisa a escola nova no Brasil, estabelecendo uma divisão na qual a educação brasileira, no âmbito do ‘longo século XX’, categoria criada pelo autor, transcorre em três fases distintas a partir de 1890. O primeiro, que vai de 1890 a 1931, corresponde à implantação progressiva nos estados das escolas primárias graduadas, mais a formação de professores pelas escolas normais. O segundo período, abrangendo de 1931 a 1961, é representado pela regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador, através da reforma Francisco de Campos, aprofundado pela reforma Capanema, que culminaria na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/61. Como terceiro período, o autor estabelece como marco inicial essa lei e marca final, em 1996, a promulgação da Lei n. 9.394/96, atualmente em vigor no panorama educacional do país” (KLODZINSKI; CORRÊA, 2007, p. 1039-1040).

¹⁷ As modificações trazidas pela reforma universitária foram: departamentalização, matrícula por disciplina, curso básico e institucionalização da pós-graduação (RIBEIRO, 2000).

O parecer considera que o curso não mais deve formar bacharéis, mas sim licenciados, ou seja, “os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de curso de *Pedagogia*” (SAVIANI, 2008, p. 45), resultando, ao final, no título único de licenciado. O parecerista argumenta que, “embora o curso comporte várias habilitações, como todas resultam de um curso único, devem supor um só diploma” (SAVIANI, 2008, p. 45).

O bacharel em pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Aparentemente, havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando, assim, uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem a origem da “famosa” dicotomia teoria x prática. (FURLAN, 2008, p. 3865).

Nessa época, a dissociação entre teoria e prática sinalizava o caráter ideológico que foi dado à educação no sistema capitalista, como aponta Warde (1977, p. 87): “a realidade escolar capitalista rejeita a unidade entre teoria e prática na medida em que na escola capitalista é ela já produto da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual”.

O período da história entre 1960 e 1964 foi marcado pelo tecnicismo e pela necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles, os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país. Essa época foi caracterizada como “a etapa do capitalismo brasileiro dedicado aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Esse ideário trouxe consequências para a formação do professor no curso de Pedagogia, que passou a dedicar-se à formação de profissionais para as funções administrativas da escola (administração, supervisão, orientação, inspeção escolar), implicando perda do foco na formação de professores. Warde (1986) reforça que o tecnicismo contribuiu para o enfraquecimento da qualidade da formação docente.

Podemos deduzir que, nesse contexto tecnicista, ficava acentuada a divisão do trabalho pedagógico e a formação de especialistas, na busca de uma escola que, segundo Tanuri (2000, p. 79) caracterizava-se por ser “eficiente e produtiva, [...] operacional com vistas à preparação para

o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”.

Pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969c), os cursos de longa duração se destinavam às habilitações que abrangem atividades na escola de 1º e 2º graus (orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais), desenvolvidas em 2.200 horas, ministradas em três e no máximo sete anos letivos. As habilitações dirigidas apenas às escolas de 1º grau (administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar) tinham a duração de 1.100 horas de atividades, ministradas em um ano e meio e no máximo quatro anos. (SAVIANI, 2012).

Interessante observar que a palavra “habilitação”, segundo Brzezinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim nas escolas, como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras, processo semelhante ao citado por Nóvoa (1995) no que diz respeito à formação de professores. (FURLAN, 2008, p. 3867).

O artigo 6º da Lei nº 464/69 determinava a obrigatoriedade de realização de estágio obrigatório no que se refere à prática de cada habilitação, em pelo menos 5% da duração do curso. E o Parecer nº 867/72, de 11 de agosto de 1972, determinou a exigência de experiência de magistério “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, com duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos” (BRASIL, 1972).

Poderiam ser cursadas duas habilitações concomitantemente, permitindo a complementação de estudos, as quais seriam apostiladas ao diploma. Essa configuração do curso de Pedagogia se manteve para além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), sofrendo algumas alterações com as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006 (BRASIL, 2006b). De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 48), após a edição da LDB/96,

entre 1997 e 2006 instaurou-se disputa acirrada entre grupos favoráveis aos ISEs [Institutos Superiores de Educação] e ENS [Escolas Normais Superiores] e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia¹⁸, o que a LDB não prevê. Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico.

Essas diretrizes conferiram uma vasta gama de atribuições aos cursos de licenciatura em Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006b), mesmo que seu foco central fosse a docência, especialmente considerando o número de horas para totalização do curso, como determinado em seu art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

¹⁸ Pode ser acompanhado em: OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares[sic];
produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b).

Para se chegar a esse molde de formação do pedagogo para atuar na educação básica, houve a participação efetiva da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), consolidada nas DNC que, por sua vez, amplificaram a abrangência dos segmentos de atuação profissional. Desse modo, sem as especificidades das habilitações, iniciou-se um novo debate sobre a atuação do pedagogo. “Assim temos no curso um passado não muito remoto de uma formação criticada por seu caráter tecnicista e atualmente uma formação generalista tão abrangente que inviabiliza sua completude.” (MEDEIROS, 2012, p. 27).

O licenciado em Pedagogia deverá ainda estar apto no que é especificado em mais 16 incisos do art. 5º dessa resolução e cumprir o disposto no inciso IV do art. 8º:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares [sic] que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica.
- (BRASIL, 2006b).

Para atender ao disposto nos arts. 4º e 5º — este referente às múltiplas aptidões que deve ter o egresso do curso de Pedagogia —, faz-se necessário atentar para a organização curricular, para a amplitude de conhecimento exigido, bem como para a adequação de um projeto pedagógico que atenda a outra questão, que diz respeito à demanda de acadêmicos que, em sua maioria, estudam no período noturno.

Quanto à formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Gatti e Barreto (2009, p. 50) ressaltam que:

Os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. Poucos oferecem disciplina para esta formação [...]. O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações.

A ausência de políticas públicas, na história da Educação Infantil, impactou a formação de professores para esse segmento, que só veio a se consolidar a partir da década de 1980.

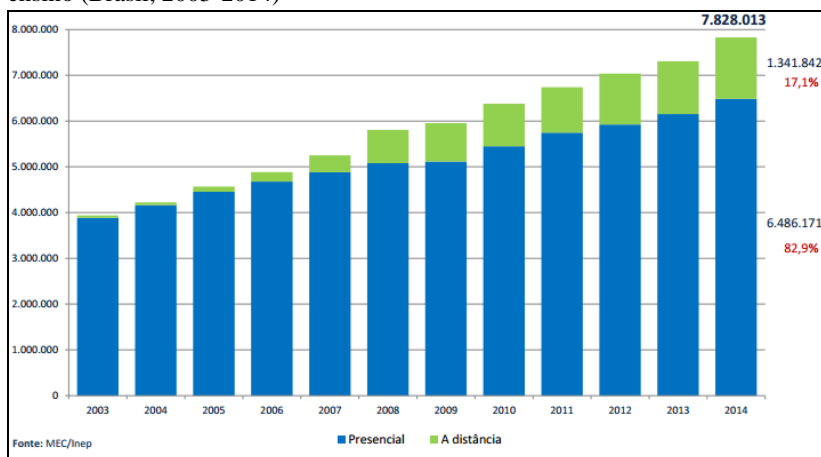
No que se refere ao curso de Pedagogia, várias mudanças aconteceram no decorrer da história. Atualmente, além da oferta de formação de professores em cursos de Pedagogia presenciais, há a possibilidade de formação em cursos a distância, prevista no art. 80 da LDB, que estipula que a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância deve solicitar credenciamento específico à União. Há critérios que precisam ser seguidos pela Instituição de Ensino Superior (IES) interessada, como estabelece o art. 1º do Decreto-Lei nº 5.622/05 (BRASIL, 2005c):

Determina-se que essa modalidade de curso tenha momentos presenciais, para avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Estes momentos podem ser realizados tanto na sede como nos polos abertos pela instituição. Os cursos de graduação a distância devem ter a mesma duração definida para os cursos presenciais.

De acordo com o Parecer CES/CNE nº 301, aprovado em 28 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), as universidades e centros universitários credenciados criam novos cursos superiores sem necessidade de autorização ministerial. Esses cursos ficam submetidos aos processos de reconhecimento do Ministério da Educação (MEC). Para os cursos presenciais é facultada, pelo MEC, a oferta de até 20% de sua carga horária em sistema semipresencial¹⁹.

Em termos de quantidade, as matrículas em cursos de graduação a distância têm crescido significativamente, registrando aumento de 16,3% entre 2013 e 2014, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O número de alunos nessa modalidade atingiu 1,34 milhão em 2014, o que representa participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior (MEC/INEP, 2015), como se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (Brasil, 2003-2014)



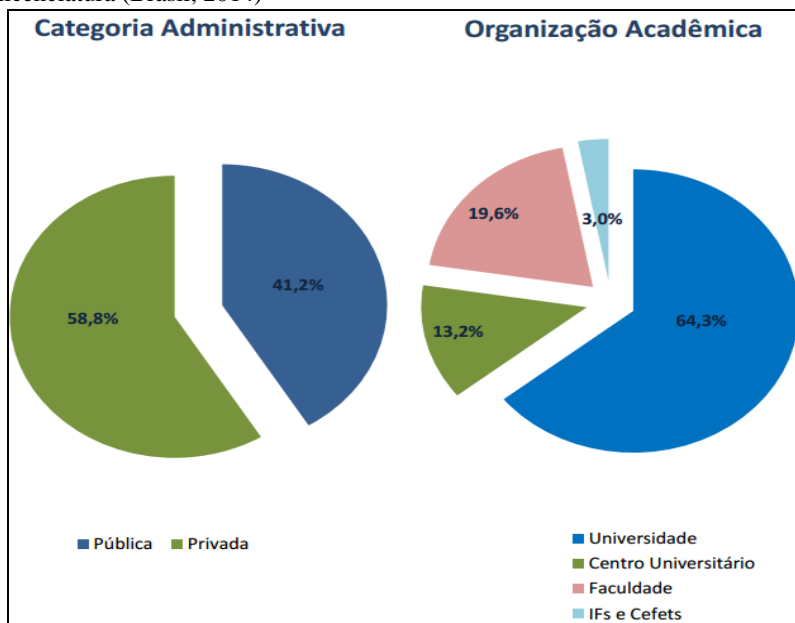
Fonte: MEC/Inep (2015).

O Censo aponta que 64,3% das matrículas de cursos de licenciatura (o equivalente a 942.996 matrículas) registradas em 2014

¹⁹ A modalidade semipresencial é caracterizada, na Portaria nº 4.059, de dez de dezembro de 2004, como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem [sic] e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).

estavam nas universidades, 41,2% (604.623) em instituições públicas e 58,8% (862.012) em IES privadas²⁰. O número de matrículas nas faculdades nos cursos de licenciatura representava 19,6% do total de matrículas nesse grau acadêmico. Esses dados podem ser conferidos nos Gráficos 2 e 3:

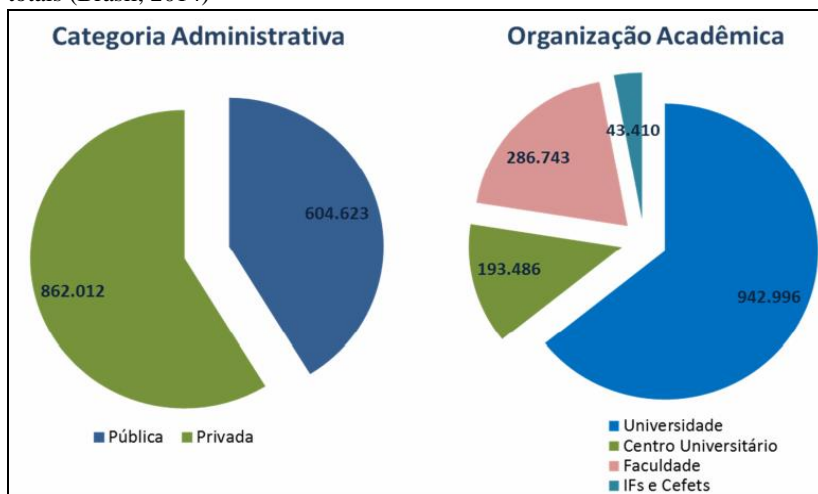
Gráfico 2 – Distribuição percentual do número de matrículas em cursos de licenciatura (Brasil, 2014)



Fonte: MEC/Inep (2015)

²⁰ A criação das instituições de ensino superior privadas teve à frente os católicos que, em 1941, inauguraram a fundação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 1946, a PUC – São Paulo.

Gráfico 3 – Distribuição de matrículas em cursos de licenciatura em números totais (Brasil, 2014)



Fonte: MEC/Inep (2015)

Outro dado importante: mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada era oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice era de 16,6% (MEC/INEP, 2015).

Os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3 evidenciam a ampliação da oferta de matrículas nas licenciaturas das redes privadas de ensino, demonstrando a expansão da modalidade de Ensino a Distância. Essa leitura nos aproxima dos dizeres de Barreyro (2008), que aponta a flexibilização dos requisitos de ingresso como motivo do aumento das matrículas nas instituições privadas: além do vestibular, as instituições de ensino superior também permitem a entrada via processo seletivo.

Esse formato de formação²¹ incita a questionar o fortalecimento da lógica neoliberal que expande oportunidades para que as instituições privadas formem maior número de bacharéis e licenciados que as instituições públicas. A priorização da quantidade *versus* a qualidade na formação de professores e as condições objetivas e materiais de formação podem inviabilizar, ao futuro professor de Educação Infantil, tomar consciência do seu papel, das especificidades da sua atuação com

²¹ Ressaltamos que a EaD não é o objeto de estudo da presente pesquisa, no entanto, problematizamos uma disciplina semi-presencial no interior de um curso de pedagogia EaD.

crianças, das necessidades relacionais com as crianças, com os pares, com as famílias.

Nesse breve recorte histórico foi possível acompanhar que o curso de Pedagogia foi alterado várias vezes em decorrência de movimentos, legislações, e que a relação teoria e prática, nos diferentes momentos históricos, esteve à mercê de interesses sociais que não colocavam no centro, como prioridade, a educação. Diante desse tensionamento, o desenvolvimento da profissão professor sofreu com a desvalorização, o descrédito e a falta de potencialização em termos do desenvolvimento de uma práxis.

O próximo item traz um breve panorama do curso de Pedagogia, tendo como foco a universidade investigada, de modo contextualizado.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE INVESTIGADA: ASPECTOS LEGAIS E OPERACIONAIS DA LICENCIATURA

A universidade investigada é uma instituição de ensino superior municipal mantida pela fundação própria da universidade, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 51, de 16 de fevereiro de 1989 (BRASIL, 1989). Caracteriza-se como uma entidade comunitária, sem fins lucrativos, e como universidade pública, embora de direito privado, pois depende da arrecadação de mensalidades. Está vinculada às fundações congregadas pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), enquadradas na categoria das comunitárias — uma condição legitimada pela Lei Federal nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013a).

A oferta do curso de Pedagogia teve início em 1965, na modalidade presencial, tendo sua aula inaugural em 28 de maio de 1965. Na época, a Faculdade de Filosofia e Letras não estava autorizada a funcionar e os estudantes obtiveram a convalidação dos estudos realizados de 1965 a 1967 por meio do Parecer nº 102, de 26 de maio de 1971 do Conselho Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1971). A autorização para funcionamento se deu pelo Parecer CEE/SC nº 98, de 15 de agosto de 1968 (SANTA CATARINA, 1968); e o reconhecimento, pelo Parecer nº 1.265/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 8 de novembro de 1972. O reconhecimento da Faculdade se deu pelo Decreto nº 71.650, de 2 de janeiro de 1973 (BRASIL, 1973). Os formandos de 1968, 1970, 1971 e 1972 colaram grau em 1973 (UNIVALI, 2007).

Na história do curso de Pedagogia dessa universidade, desde 1965 são oferecidas as seguintes habilitações: orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e pré-escolar, séries iniciais, matérias pedagógicas do magistério, Educação Infantil e séries iniciais, todas presenciais. Após as DCN, somente a licenciatura em Pedagogia, sem habilitação, presencial e, atualmente, a distância.

Em 2007, a universidade adotou uma nova estrutura organizacional, com a aprovação dos Conselhos Superiores da Instituição (Conselho Universitário e Conselho de Administração Superior). O campus de Itajaí passou a ser a base física das atividades acadêmicas; e o Centro, a unidade acadêmica organizada por área de conhecimento responsável pelo desenvolvimento das funções de ensino, pesquisa, extensão e cultura. A universidade passou a dispor de cinco centros, com atuação em vários campus, conforme as áreas de conhecimento, e mais o Núcleo das Licenciaturas, cuja sede encontra-se no campus de Itajaí.

Sua organização institucional contempla multicampus localizados ao longo do litoral centro-norte catarinense, com sua sede principal em Itajaí. Os demais campus estão situados em Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu, São José, Balneário Piçarras e Florianópolis.

O Núcleo das Licenciaturas representa um marco importante no contexto da formação de professores dessa universidade e um salto qualitativo no desenvolvimento dos cursos, pois proporciona maior interação da universidade com redes de ensino; integração das diferentes licenciaturas e articulação das atividades de formação com a pesquisa realizada sobre a temática da formação de professores. O Núcleo abriga o curso de Pedagogia e atende à necessidade da estruturação e consolidação de uma política de formação de professores comprometida com a realidade social e capaz de movimentar conhecimentos e produzir alternativas inovadoras no âmbito da profissionalização docente (UNIVALI, 2016a).

Em 2007, foi concebido o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD), implantado no primeiro semestre de 2008, com a matriz 1, prevendo carga horária total de 3.210 horas, o equivalente a 206 créditos. Em 08 de junho de 2011 foi aprovada a matriz 2, organizada em oito períodos curriculares, com carga horária de 208 créditos, que correspondiam a 3240 horas (UNIVALI, 2016a).

Além da carga horária prevista na matriz do curso, os alunos participam de 120 horas de atividades complementares. Trata-se de atividades relativas às áreas de ensino, pesquisa, extensão e cultura, que vêm complementar a formação profissional, mediante documentação

comprobatória datada a partir do ingresso no primeiro período, podendo seu cumprimento ser distribuído ao longo do curso.

O Decreto nº 899, de 26 de março de 2012 (SANTA CATARINA, 2012) reconhece o curso de Pedagogia, na modalidade educação a distância, oferecido pelo Núcleo das Licenciaturas no município de Itajaí, com duração de cinco anos. O registro de acadêmicos matriculados nos anos e semestres, após a aprovação do curso na modalidade EaD, pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Total de licenciandos matriculados no curso de Pedagogia da universidade pesquisada (2008 a 2016)

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
341	439	378	183	325	245	235	432	343

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UNIVALI, 2016a).

O objetivo do curso é formar o pedagogo para atuar na educação básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico (UNIVALI, 2016a).

O licenciado em Pedagogia estará apto a atuar na educação básica, no exercício da docência, no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos formais e não formais, com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem (UNIVALI, 2016a). Dentre as competências do egresso estão:

- Planejar, conduzir, mediar e avaliar o processo educativo na Educação Infantil e Anos Iniciais;
- Promover a comunicação e interação entre as instituições, famílias e comunidade; conhecer e estar sensível aos direitos e necessidades da infância;
- Organizar o espaço educativo considerando a demanda das crianças;
- Refletir, avaliar e questionar o cotidiano educativo com base nos referenciais teórico-metodológicos, qualificando o ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade magistério;
- Conhecer, atuar e articular as políticas educacionais às práticas pedagógicas da EJA [Educação de Jovens e Adultos]; articular pedagogicamente os processos de ensino e

aprendizagem no âmbito da Educação Profissional;

- Assumir postura investigativa e crítica em face da realidade sociopolítica e educacional brasileira;
- Conhecer e interagir com os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem; avaliar, criar e utilizar recursos e procedimentos de ensino, que contemplem diferentes alunos;
- Mobilizar tecnologias de informação e de comunicação em favor do planejamento, gestão e mediação do processo de ensino-aprendizagem;
- Gerir o projeto educativo com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. (UNIVALI, 2016a).

A matriz curricular desse curso de Pedagogia, com duração de quatro anos, foi elaborada em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (licenciatura).

O projeto pedagógico desse curso foi repensado em sua estrutura curricular no sentido de criar, ao invés de estruturas verticalizadas, estruturas inter-relacionadas das disciplinas e projetos. Para isso, sua proposta curricular se estrutura nas bases de um processo contínuo de reflexão e avaliação, em atenção às demandas socioculturais contemporâneas específicas da ciência da Pedagogia.

Essa reestruturação do currículo nos leva a pensar que o curso pode proporcionar ao futuro pedagogo observar, analisar, atuar e refletir, desenvolvendo capacidades e competências que superem a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática profissional e neguem a separação artificial entre a teoria e a prática (UNIVALI, 2016a).

Os professores do curso (perfil de mestres e doutores) selecionam, nos seus planos de ensino, estratégias diversificadas, como estudos dirigidos, fóruns de discussão, leituras de textos, estudos de caso, entrevistas, análise de filmes educativos, além de seminários, ambientação profissional, pesquisas de campo (na disciplina semipresencial de Prática Docente: Projetos Integrados) e o Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica. O objetivo é viabilizar aprendizagens que alternam o trabalho individual com o de grupo, presencial e virtual, por meio de uma abordagem pedagógica dialética, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno (UNIVALI, 2016a).

A instituição formadora, por meio desse curso e dos demais, revela uma compreensão de educação como um sistema abrangente de práticas sociais formadoras e, nesse sentido, divide indistintamente com os outros projetos pedagógicos da instituição, presenciais e a distância, o objetivo de educar por meio do processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se na pesquisa e na extensão. Com essa orientação, adota a terminologia Educação a Distância (e não Ensino a Distância).

A organização didático-pedagógica do curso se caracteriza pela dimensão tempo/espaço escolar como construção subjetiva²², pela autonomia orientada do educando no processo de aprendizagem e pela interação dos estudantes com seus pares e educadores por meio de diferentes mídias.

Ao viabilizar o acesso dos estudantes à linguagem midiática, por meio do uso das tecnologias interativas de comunicação e informação, permite a construção de aprendizagens significativas, pois a comunicação pode ser realizada com um número ilimitado de pessoas, que poderão aprender com ritmos diferenciados de aprendizagens. É possibilitado ao estudante aprender a ter autodisciplina e a dividir responsabilidades no processo de aprendizagem, a utilizar diferentes ferramentas e materiais de apoio durante os estudos e a manter graus diferenciados de interatividade com os participantes que, situados em múltiplos espaços, aprendem virtualmente (UNIVALI, 2016a).

O professor e o estudante são concebidos, na construção do conhecimento, numa relação de natureza dialética, e os recursos tecnológicos, assim como as estratégias de ensino presentes na EaD, proporcionam a interatividade e a colaboração entre os sujeitos posicionados em torno do objeto de aprendizagem educacional.

²² Ao discutir sobre sujeito e subjetividade, González-Rey (2003, p. 207) acentua que “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano”.

A matriz curricular 1, vigente até primeiro semestre de 2014, e a matriz curricular 2, atualmente em vigência no curso de Pedagogia, além de se estruturarem de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, configuram-se em três núcleos: I – Estudos Básicos; II – Aprofundamento e Diversificação de Estudos; III – Estudos Integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos compreende dois eixos: o de fundamentos da educação e o de organização curricular. Já os núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores compreendem o eixo pesquisa e prática pedagógica, do qual fazem parte as disciplinas Prática Docente: Projetos Integrados, Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica e Estudos Temáticos, que subsidiam o processo de formação do pedagogo com um perfil de pesquisador. No Quadro 2 se apresenta a matriz curricular em vigência:

Quadro 2 – Matriz curricular 2 do curso de Pedagogia (continua)

1º período Disciplinas	Carga horária	5º período Disciplinas	Carga horária
- Prática Docente: Projetos Integrados**	90	- Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica**	60
- Trabalhos Acadêmico-Científicos	60	- Estudos Temáticos: Educação Infantil**	60
- Jogos e Brincadeiras na infância**	60	- Educação Inclusiva	60
- Realidade Socioeducacional Brasileira	60	- Elaboração Conceitual: Matemática	60
-Seminário em Educação	60	- Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS	60
2º período Disciplinas	Carga horária	6º período Disciplinas	Carga horária
- Prática Docente: Projetos Integrados	60	- Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica	60
- Processos de Ensino Aprendizagem	60		
- História da Pedagogia	60	- Estudos Temáticos: Anos Iniciais	60
- Filosofia da Educação	60	- Educação, Comunicação e Tecnologia	60
- Educação Musical	60	- Elaboração Conceitual:	60

		História	
- Elaboração Conceitual – Arte	60	- Elaboração Conceitual: Geografia	60
3º período		7º período	Carga horária
Disciplinas		Disciplinas	
- Prática Docente: Projetos Integrados	60	- Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica	60
- Currículo	60	- Estudos Temáticos:	60
- Gestão Educacional	60	- Educação de Jovens e Adultos	60
- Filosofia da Educação	60	- Estatística	60
- Elaboração Conceitual: Alfabetização e Letramento	60	- Elaboração Conceitual: Ciências Naturais	60
- Leitura e Produção de Textos	60	- Organização Curricular	60
4º período	Carga horária	8º período	Carga horária
Disciplinas		Disciplinas	
- Prática Docente: Projetos Integrados	60	- Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica	60
- Planejamento de Ensino	60	- Estudos Temáticos: Ensino Médio	60
- Elaboração Conceitual: Língua Portuguesa	60	- Educação e Trabalho	60
- Textualidades Literárias	60	- Avaliação Educacional	60
- Políticas Públicas em Educação	60	- Gestão Educacional	60
		- Linguagens e Formas de Expressão Corporal**	60

Fonte: Univali (2016b).

As disciplinas Prática Docente: Projetos Integrados e Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica são ministradas em momentos presenciais, com professores/tutores responsáveis, e também em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A partir da reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia, a instituição formadora, *lócus* dessa investigação, buscou articular a formação de um profissional reflexivo e pesquisador (ZEICHNER, 1998; NÓVOA, 1995a, 1995b; VAILLANT; GARCIA, 2012). Isso se ancora na superação de alguns paradigmas, como a

simplista redução do ensino à sala de aula, a desconsideração dos contextos que produzem a escola e a dicotomia teoria e prática.

Essa construção já vinha sendo desenhada antes mesmo das DCN, ou seja, com uma perspectiva de estágio pensada, segundo Gomes (2009, p. 78), como:

Elemento estruturador da formação do estudante, alicerçada em pressupostos sobre o que caracteriza o ensino universitário nas relações entre ensino e pesquisa, teoria e prática, tendo a sala de aula como objeto de estudo, não isolada das condições de sua produção e a pesquisa como princípio educativo.

A disciplina Prática Docente: Projetos Integrados se constitui de aulas práticas e teóricas, objetivando a compreensão da identidade e profissionalidade docentes²³. É uma proposta de pesquisa dos elementos e processos da prática docente em ambientes escolares e não escolares²⁴ que oportuniza o desenvolvimento de uma postura investigativa e está presente do 1º ao 4º período do curso. A universidade entende que esta pode ser uma via de saída que favorece a articulação entre teoria e prática, que antecede as práticas de estágio obrigatório.

Teoria e prática, na concepção de Saviani (2007), são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. Ele enfatiza que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (SAVIANI, 2007, p. 108). A defesa do autor é de que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe servir de fundamento, sendo, portanto, opostos que se incluem.

No primeiro semestre do curso, os licenciandos do curso de Pedagogia se aproximam de contextos educativos infantis (creche e/ou pré-escola) para observar a infraestrutura dos espaços internos, externos,

²³ A expressão profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o autor, essa forma de expressar o conceito reflete, também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado, e, por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente (CONTRERAS, 2002).

²⁴ Não escolares: instituições educativas com certo grau de sistematização (LIBÂNEO, 2001).

materiais, brinquedos disponíveis; conhecem o ambiente humano entrevistando professores, pais, gestores.

Os registros dessa observação, bem como as entrevistas e os registros fotográficos, subsidiam a discussão analítica e reflexiva, presencialmente, na universidade. Dentro da matriz curricular do curso, a disciplina possui um caráter articulador e investigativo que possibilita as primeiras aproximações com aspectos da prática pedagógica de zero a cinco anos, conduzindo os licenciandos a investigar e refletir acerca das rotinas, dos espaços e tempos, das brincadeiras, do jogo, do papel do professor, da criança e da infância.

Oportunizar aos licenciandos a entrada em espaços formais e não formais de ensino na educação básica pode ser uma das saídas para se romper com a perspectiva tecnicista e simplista de formação e passar-se à construção de um espaço de reflexão. As discussões e o desfecho semestral da disciplina preveem a presença de professores e gestores das instituições que concederam espaço para a entrada dos licenciandos, o que contribui para aproximar as discussões entre universidade e educação básica.

Aliar as discussões entre o espaço de educação básica e universidade ainda tem se mostrado um grande desafio para os futuros professores e para os formadores. Problematicar e refletir durante a licenciatura, a partir dos contextos reais da profissão, vem na contrapartida do que Nóvoa (1995b, p. 24) indica como crítica na formação de professores:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias de formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão.

A aproximação com as instituições de Educação Infantil desde o início do curso favorece um maior conhecimento da área de atuação, ainda antes do estágio obrigatório. São possibilidades bem vistas, no sentido de se superar a lógica disciplinar que também não tem garantido a construção das especificidades da Educação Infantil, se trabalhada distante dos contextos educativos.

Ao se situarem nos contextos da Educação Infantil os futuros professores não aplicam somente conhecimentos produzidos por outros, mas também os produzem à medida que observam as crianças, planejam espaços, materiais, organizam ações com os seus pares e com os pequenos, documentam e analisam as suas práticas.

No processo de tornar-se professor está presente a mediação do sujeito mais experiente na dinâmica de aprender a ensinar e no aprender a ser orientador, o professor formador. Necessário se faz instaurar negociações, intervenções e mediações no espaço/tempo em que ocorrem os estágios, permitindo compreender-se as instituições de Educação Infantil, as relações entre os atores (orientadores, estagiários, professores das crianças, as crianças, pais, gestores), as interações estabelecidas entre eles, o que implica a produção de conhecimentos próprios da profissão docente.

A partir do quinto período do curso, associado a outras disciplinas da matriz curricular, tem-se a disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, que permite o exercício da docência nos diferentes ambientes de atuação do pedagogo, conforme o projeto pedagógico da instituição. É exatamente esta a disciplina que interessa a este estudo problematizar, dentro desse contexto de formação universitária, na busca da compreensão do fenômeno teórico-prático do estágio obrigatório na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias.

Nesse contexto, o estágio obrigatório destaca-se como o elemento curricular da formação que aproxima as futuras professoras do campo profissional, na área específica de atuação, e de possibilidade de articulação entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições educativas (creches e pré-escolas) que acolhem as estagiárias, configurando-se como um tempo e um espaço importantes na constituição da docência e das especificidades da Educação Infantil.

Nas próximas seções serão discutidas questões relacionadas ao estágio obrigatório na formação dos professores para a Educação Infantil.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Nesse item são discutidas questões legais e conceituais em torno das necessidades e especificidades indicadas por pesquisas em um curso que forma professores para atuar na creche e pré-escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) delegou às universidades e aos institutos superiores a responsabilidade da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil em cursos de Pedagogia e em cursos normais superiores. Os arts. 62 e 63 estabelecem o seguinte:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
(BRASIL, 1996).

Se, por um lado, essa organização do curso de formação se constitui em ganho para as novas gerações de professores como posicionamento profissional, por outro, representa, para as instituições de formação de professores, um desafio que se configura em torno da formação profissional docente para atuar na faixa etária de zero a cinco anos, no âmbito da licenciatura.

Trata-se da desvinculação da Educação Infantil da escola e uma série de inquietações, principalmente no âmbito das especificidades para a educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Sobre a primeira etapa da educação básica e a construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil, Rocha (1999, p. 61-62) comenta:

Enquanto a escola se coloca como um espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, a escola tem

como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0-6 anos de idade.

As mudanças na década de 1990, a favor da constituição de uma especificidade da área, diferenciando-se da escola, foram evidenciadas por Rocha (1999). A autora aponta, como fatores favoráveis, a entrada da psicologia como campo de conhecimento e as contribuições da sociologia, da antropologia e da Pedagogia. Outro aspecto importante, segundo a autora, foi o destaque dado às questões individuais e às relacionais nas pesquisas sobre a Educação Infantil.

Kulhmann Júnior (1998, 2005) e Rosemberg (1999, 2002, 2006) também abordam a história e as políticas da educação que permeiam a educação de crianças de zero a cinco anos e o panorama da formação de professores para essa faixa de idade. A constituição profissional foi delineando-se, de acordo com esses pesquisadores, com o advento das políticas educacionais nascidas do espírito filantrópico e assistencial burguês e se estendeu à trajetória ocupacional da mulher que, de educadora do lar, passou a ser educadora profissional. Segundo as pesquisas feitas por Rosemberg (1999, 2002, 2006) sobre a Educação Infantil, o cenário profícuo para tais políticas aconteceu a partir da década de 1970, sob fortes influências neoliberais. Nesse cenário histórico, Raupp distingue dois tipos de carreira de professoras de crianças na faixa de zero a cinco anos:

“Velha” carreira, porque são professoras desde que o jardim de infância/classes pré-primárias passou a existir no Brasil. “Nova” carreira com o reconhecimento das profissionais da educação de crianças de 0-5 anos na sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo na velha carreira das professoras das escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas aquelas das creches, na medida em que obtenham formação específica, uma vez que um grande contingente delas não possui habilitação para atuar na área. (RAUPP, 2012, p. 144).

Acompanhamos um contexto nacional marcado por políticas neoliberais no qual a militância contra elas não evitou a incorporação de

“conceitos e referenciais que desafiam a qualidade dos processos formativos de professores” de Educação Infantil, tampouco a “concepção de ‘professor profissional’” (RAUPP, 2005, p. 2) Disso resultaram, segundo Moraes (2004, p. 153), propostas de formação de professores com competência “para responder às questões — e apenas essas — de suas tarefas cotidianas”; é o que ele chama de “epistemologia da prática”.

A análise das concepções de formação de professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira, no período de 1995 a 2006, foi objeto de estudo de Raupp (2012). A pesquisadora constatou que a maioria das produções científicas sobre o tema sinaliza a preponderância da prática em detrimento da teoria. Nesse sentido, reconhece um discurso consensual dos intelectuais brasileiros da área da educação das crianças de zero a cinco anos sobre a formação de professores desse nível de educação e aponta a necessidade da profissionalização deles. Todavia, os aportes teóricos e epistemológicos das concepções dessa formação, longe de alcançarem os aprofundamentos teóricos e práticos, articulam-se à valorização da epistemologia da prática, reduzindo-se ao saber tácito.

A especificidade de ser professor na Educação Infantil reivindica atenção na formação universitária²⁵, na sua posição no projeto pedagógico, na matriz curricular, no ementário. Requer uma proximidade estreita com as reflexões em torno do que de fato se observa, se planeja e se pratica nos contextos educativos infantis, no tempo específico para o estágio de docência.

Partimos da compreensão de que a docência para a creche e pré-escola não pode ser empreendida distante da atividade concreta e contextual, ou seja, distante da reflexão teórico-prática, mas sim como uma construção social. Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 11), essa noção de construção social:

²⁵ Expressão usada por Gomes (2009) ao entender que não se trata de formação inicial, e isso por duas razões: em primeiro lugar, o estudante não está sendo iniciado na educação ao ingressar no ensino superior. Sua experiência estudantil, construída desde o primeiro dia em que pisou na escola, traz marcas que muito contribuem para as significações e as produções de sentido do que é ser educador, o que, de fato, aprende-se quando se aprende; em segundo lugar porque, em cursos superiores de educação, podemos encontrar pessoas que já passaram pelo curso de magistério (nível médio), de maneira que não se configura, para elas, como formação inicial.

Significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos actores [*sic passim*] sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

A perspectiva de uma profissão que se edifica socialmente, que dá oportunidade para os docentes atuarem de certa forma em seus contextos de trabalho, articulando teoria e prática, abre caminhos para refletir, conceitualmente, em torno de sua construção, que pode ser desencadeada a partir da formação universitária. Justifica-se a polissemia de tal conceito em virtude da diferenciação de significados associados às referências teóricas e aos contextos e países em que são utilizados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002).

Ao se tratar da formação de professores de crianças de zero a cinco anos de idade, leva-se em consideração um processo de formação dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, ou seja, há de se considerar a questão da incompletude ao término de uma licenciatura. Sobre isso, Gomes (2009, p. 42) acentua:

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

Não podemos perder de vista que os espaços coletivos de educação e cuidado (creches e pré-escolas) trazem consigo uma trama de fatores imbricados no processo de colaboração de estar na profissão. Esse processo é sentido durante o percurso de formação profissional, quando as estagiárias fazem os estágios e/ou quando algumas delas já estão inseridas como atendentes, monitoras, auxiliares.

Em relação à definição da formação universitária, nível desejado e amparado nos aspectos legais para os professores do primeiro segmento da educação básica, Gomes (2009, p. 71) endossa que se faz “necessário enfrentar a significação dessa formação específica no campo da formação de professores (guardadas as devidas proporções, em se tratando de educadores de crianças pequenas)”.

2.3.1 Aspectos da formação e especificidades da docência na Educação Infantil

Para Alves (2006), a história tem indicado diferentes paradigmas educacionais e diversas perspectivas da docência. Contudo, a definição de um perfil docente na Educação Infantil e de sua formação se encontra ainda em processo de constituição. A autora salienta que é preciso realizar pesquisas sobre conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma atuação fundamentada nas características e necessidades específicas do público ao qual se destina (crianças de zero a cinco anos).

Importante contribuição para este debate é dada por Rocha (201, p. 12), que defende que a essa função se sustenta no respeito:

Aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

Portanto, a formação em nível de licenciatura não pode perder de vista que em sua organização curricular será fundamental atentar para essas questões teóricas e práticas acerca de uma docência que se aproxime das necessidades de uma escola da infância, dos direitos das crianças e sua formação integral.

Aprender a pensar, analisar, observar as crianças em diferentes dimensões da sua constituição são os alvos de uma ação pedagógica comprometida com uma criança múltipla e diversa, permeada por uma infância percebida e respeitada como “tempo de direitos” (ROCHA, 1997, p. 31).

Ao pesquisar as especificidades da docência na Educação Infantil e diferenciar a primeira etapa da educação básica das demais, Bonetti

(2004, p. 73) chama a atenção para o seguinte: “há que se estar atento para que, ao tratar de ‘alunos’, ‘conteúdos’ e ‘escola’, não se acabe ‘fazendo tábula rasa’ das diferenças e especificidades que caracterizam os dois níveis de educação”.

Importa ficar atento às peculiaridades das crianças, do currículo e das instituições de Educação Infantil para que não se desconsiderem as especificidades desse nível de ensino e também para que possa entender a criança como sujeito histórico e social, diferente do adulto, que possui marca distinta de idade, etnia, cultura, gênero. É essencial perceber que, em contexto educativo infantil, “tem-se como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 1999, p. 62).

No que se refere à função universitária no contexto brasileiro de formação de professores para a educação básica, tem-se acompanhado as críticas feitas por pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2013; GATTI; BARRETO, 2009; BONETTI, 2004; KISHIMOTO, 2002; CERISARA, 2000) que questionam a formação de profissionais para a Educação Infantil. “Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos?”, pergunta Kishimoto (2002, p. 109). A autora responde, enfatizando que a simetria invertida poderia ser utilizada na formação do professor, desde que abrangesse, como conteúdos da formação, o corpo, os brinquedos e brincadeiras, as múltiplas linguagens artísticas e expressivas (KISHIMOTO, 2002).

É urgente repensar a formação dos professores para compreender a criança em sua totalidade e necessário que os projetos de curso e suas matrizes curriculares prevejam uma formação pautada na preparação dos futuros professores, de modo a ajudá-los, ouvindo-os e observando-os,

levando a sério suas necessidades, ideias e teorias, desafiando-os por meio de questões, informações, materiais e técnicas; funções que têm sido enfatizadas como fundamentais seja para a atuação profissional, seja para a constituição da pedagogia da infância como um campo de conhecimento. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 112).

Algumas vezes o professor se encanta tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que

transcorre. É preciso seguir as crianças, e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com a visão de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (MALAGUZZI, 2001).

Um dos primeiros documentos norteadores, tanto para os professores em formação quanto para os que já estão na profissão, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Ao buscar especificidades para a docência com crianças, o documento apresenta ambiguidades. Primeiramente, ele dá ênfase a especificidades de criança: educar, cuidar, brincar, relações creche-famílias, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, instituição e o projeto educativo. No entanto se contradiz com o modo didatizado de abordar o conhecimento de mundo (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade), pelo qual são apresentadas detalhadamente as formas de se trabalhar cada área a partir de “objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia” (CERISARA, 2002, p. 340).

A principal contradição diz respeito ao modo como impede que, na Educação Infantil, a criança possa se manifestar, tendo em conta suas múltiplas linguagens, padronizando sua educação, “porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo da criança” (CERISARA, 2002, p. 340).

Atualmente, tem tido destaque outro documento norteador das práticas curriculares e balizador das especificidades da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013b). De acordo com esse documento, as propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo

cultura. O atual conceito de currículo para a Educação Infantil, indicado pelas DCNEI, refere-se a:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2013b).

São pistas importantes para se pensar uma formação de profissionais para a escola da infância, compreendendo as intencionalidades educativas em prol do universo infantil. De acordo com Kuhlmann Júnior (1999), não se trata de dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da Educação Infantil, porém:

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. (ROCHA, 2001, p. 31).

Trata-se, portanto, de compreender que as crianças, desde bem pequenas, pensam, organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa. Assim, vislumbrar uma formação de professores tendo a criança como ponto de partida implica entender que:

Para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que, para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JÚNIOR, 1999, p. 65).

Isso significa que no centro dessa discussão está a reflexão coletiva da escola em torno da importância de realizar um trabalho com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas públicas, que tenha origem nas curiosidades e interesses do grupo, considerando as

hipóteses levantadas por elas, bem como valorizando os sentidos produzidos.

Essas são questões centrais para se pensar um currículo de formação de professores e as práticas de estágio obrigatório, em consonância com os espaços concedentes para a realização do diálogo entre universidade e redes públicas de ensino. A análise de documentos sobre formação dos professores feita por Bonetti (2004) nos dá pistas de como pensar um currículo para um curso de formação de professores para a Educação Infantil, como mostrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Pistas para um currículo de formação de professores para a Educação Infantil

Conhecimento experiencial como conhecimento pedagógico	“Trata-se de trazer para a formação as questões concretas da docência, aprender a responder a diferentes situações, aprender a fazer, a construir instrumentos para a intervenção pedagógica.” (BONETTI, 2004, p. 116).
Conhecimento sobre a didática: didáticas específicas e avaliação	“A avaliação, como um conteúdo da formação do professor de educação infantil, pode revestir-se de grande importância se visar prepará-lo para avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições.” (BONETTI, 2004, p.118).
Conhecimentos sobre as relações interpessoais	“No caso da educação infantil, esse é um aspecto importante, pois ela se desenrola no conjunto das relações estabelecidas nos contextos institucionais, onde o conhecimento é apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si).” (ROCHA, 2001, p. 7 apud BONETTI, 2004, p.119).
Formação nos campos específicos de conhecimento	“Os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, em especial da fase da infância, são necessários à atuação na educação infantil, uma vez que a criança é o centro da atuação profissional. Conhecer as múltiplas dimensões que a constituem (cognitiva, afetiva, social e motora), os contextos onde vive, sua constituição histórica e social, possibilita tanto uma maior compreensão da criança, como também as proposições e o acompanhamento das atividades nos contextos

	institucionais” (CRUZ, 1996; MACHADO, 1998 apud BONETTI, 2004, p.120).
Conhecimentos acerca das dimensões sociais e políticas da educação	Leis que regem o sistema educacional, relacionadas à infância, à profissão docente, estudos que tratam da realidade social e escolar, da ética, da cidadania e da função do professor.
Conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa	“O que vem se afirmando é que a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.” (KRAMER, 2002, p. 129 apud BONETTI, 2004, p.124). Para além da visão estreita sobre a função dos procedimentos de pesquisa indicada pelos documentos, seu conhecimento pelo professor de educação infantil se torna necessário como instrumento para atuar, tendo a criança por referência.
Conhecimento das características culturais dos alunos e desenvolvimento cultural do futuro professor	A multiplicidade de fatores que estão presentes nas relações estabelecidas nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma pedagogia da educação infantil que tenha como “objeto a própria relação educacional-pedagógica, expressa[...] nas ações intencionais que, diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc” (ROCHA, 1999, p. 65 apud BONETTI, 2004, p.124).
Conhecimentos específicos para o exercício da docência na Educação Infantil	Conteúdos relacionados ao educar e cuidar deverão compor o leque de conhecimentos e disciplinas a serem adotados nos cursos de formação.
Organização curricular dos cursos de formação e a especificidade da docência na Educação Infantil	No início dos cursos, sugere-se que sejam tratados os conteúdos sobre a “função social da escola, as políticas educacionais e o perfil do professor” (MEC/SEF/1998, p. 125 apud BONETTI, 2004, p.127). Durante todo o curso, devem ser contemplados os conteúdos preparatórios para as intervenções pedagógicas na aprendizagem dos alunos,

	considerando-se os aspectos referentes tanto às características das diferentes idades e aos momentos da escolaridade, quanto às “relações entre ensino e aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão da classe e aos conhecimentos experienciais” (MEC/SEF/1998, p. 125 apud BONETTI, 2004, p.127), reforçando o preparo para atuar na garantia do direito de aprender e desenvolver-se dos alunos, tratando como “conteúdo escolar também a brincadeira infantil” (MEC/SEF, 1998, p. 12 apud BONETTI, 2004, p.127). O brincar é tratado como objeto de ensino da Educação Infantil.
--	---

Fonte: organizado por Claudete Bonfanti a partir de Bonetti (2004).

Aliado ao cuidar e educar, o brincar é, por excelência, o objeto de “ensino” da Educação Infantil. Por meio dessa linguagem, que perpassa as demais áreas, é possível organizar:

Situações de aprendizagem adequadas à criança de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social[sic], cognitivo e linguístico. (BRASIL, 2000, p. 73).

Na perspectiva histórico-cultural, brincar é entendido como atividade principal da criança abaixo dos seis anos de idade, aquela:

Em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2012, p. 122).

O desenvolvimento da linguagem nas crianças abaixo de seis anos se dá pela oferta de experiências ampliadas em “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a

areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Nesse momento da vida, as crianças têm necessidade de ter contato com diversas linguagens, de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual, de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras “teorias”, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas (BRASIL, 2013b).

Torna-se essencial o professor de Educação Infantil, em seu processo de formação, ter contato com as linguagens da infância, pois, por esse viés, a docência nesse segmento da educação básica apresenta aspectos similares e também diferentes dos demais níveis de ensino. Como afirmam Formosinho-Oliveira e Kishimoto (2002, p. 44), “esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”. Entre as especificidades que a diferenciam, a autora sinaliza alguns aspectos:

- a) a criança, vista como vulnerável e dependente em relação aos adultos, exige do professor de Educação Infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta, por um lado, “essa ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” (DAVID, 1999 apud FORMOSINHO-OLIVEIRA; KISHIMOTO, 2002, p. 46);
- b) o educar e o cuidar implicam responsabilizar-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, o que envolve “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado” (FORMOSINHO- OLIVEIRA; KISHIMOTO, 2002, p. 46);
- c) estabelecimento de uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, dirigentes comunitários, voluntários) e com as famílias, integrando “desde o interior do microssistema que é a sala

de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (FORMOSINHO-OLIVEIRA; KISHIMOTO, 2002, p. 48);

- d) integração e interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, como centrais da docência na Educação Infantil como uma profissão que se sustenta na “integração do conhecimento e da paixão” (FORMOSINHO-OLIVEIRA; KISHIMOTO, 2002, p. 48-49).

Bondioli e Mantovani (1989 apud MACHADO, 1998, p. 47) apontam que cabe ao professor articular “atividades previamente selecionadas com experiências inéditas para as crianças”. Nessa perspectiva, entende-se como aspectos definidores das especificidades da atuação do professor de Educação Infantil a organização de espaços, prevendo e selecionando materiais, propondo agrupamentos infantis, planejando tempos e atividades, mediando interações, articulando atividades e experiências das crianças com vistas ao desenvolvimento delas.

As atribuições e funções do professor, articuladas às especificidades são: garantir à criança o direito de aprender e de se desenvolver; trabalhar com a diversidade; articular a creche, a pré-escola, a família e a comunidade; produzir conhecimento e fazer a gestão dos processos pedagógicos; colocar-se a serviço do educar e cuidar — função específica na Educação Infantil. (BONETTI, 2004).

Considerar as especificidades do professor de Educação Infantil, desde o seu processo de formação acadêmica (licenciatura), implica o reconhecimento da profissão: de tio, o licenciado em Pedagogia passa a ser valorizado como professor de bebês e crianças pequenas.

Em síntese, é a esse cenário de debates sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se associam as questões do cuidar e educar as crianças de zero a cinco/seis anos de idade. Esse binômio decorre da conquista legal da integração da creche e da pré-escola no primeiro segmento da educação básica. A articulação entre as duas dimensões, o cuidado e a educação das crianças, vem com a intenção de ultrapassar o predomínio histórico assistencialista da creche e do perfil escolarizante da pré-escola, o que parece amparar a especificidade da docência na Educação Infantil.

2.4 E NA TOSCANA/ITÁLIA: COMO SE ARTICULAM OS ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

O Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), possibilitou nossa permanência de seis meses na Università Degli Studi di Firenze (Unifi), na cidade de Florença (Toscana), Itália. A escolha por essa universidade se justifica pelo fato de ela possuir um departamento específico na área de formação de professores: Scienze della Formazione e Psicologia (Scifopsi).

A inserção nesse departamento, a partir do PDSE, teve como objetivos ampliar os estudos teóricos e metodológicos sobre formação de professores para a Educação Infantil; investigar diferentes modelos/formas/espacos de formação de professores e possíveis saídas para a superação da dicotomia teoria/prática; conhecer como está organizado o projeto do curso e a prática de estágio obrigatório no curso de formação de professores para a Educação Infantil; conhecer instituições de Educação Infantil concedentes para a realização da prática de estágio, vinculadas à universidade.

Ao acessar os referenciais teóricos italianos, nos deparamos com vários estudiosos e pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação de professores e das especificidades da docência com a infância. Essa contribuição vem dos estudos de Bechi e Julia (1996); Catarsi e Fortunati (2012), Terlizzi (2010), Bondioli e Ferrari (2008), Fraboni e Minerva (2008), Musatti (1992, 2001, 2003, 2005) e Silva (2014).

Na Itália, a educação e o cuidado das crianças com idade entre zero e três anos de idade acontecem nas creches (*nido*) — uma oferta que faz parte do sistema educativo, mas que não entra nas competências do Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa (Miur – sigla de Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). Essas instituições municipais são regularizadas legalmente e têm a função de prestar serviços educativos, e não somente ajuda às famílias. Cabe aos municípios e às províncias a gestão direta dos serviços prestados em cumprimento aos critérios estabelecidos em âmbito regional (CATARSI; FORTUNATI, 2012).

As crianças italianas com idade superior aos três anos frequentam a pré-escola²⁶, que é um nível integrado ao sistema educativo sob a

²⁶ Na Itália, a pré-escola é chamada de *scuola dell'infanzia*; e a creche, de *nido*.

responsabilidade do Ministério da Educação, mas também pode ser ofertado pelos municípios e pelo sistema privado. Trata-se de uma educação não obrigatória com a duração de três anos (dos três aos seis anos de idade), para meninos e meninas, com direito à educação e cuidado, conjugados aos princípios do pluralismo cultural e institucional presentes na Constituição da República, na Convenção sobre os direitos da infância e da adolescência e nos documentos da União Europeia (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE, 2016).

O sistema de ensino italiano passou por uma reorganização na oferta dos serviços para as crianças de zero aos seis anos a partir de leis promulgadas em 1971, 1973 e 2003 e de orientações específicas para as escolas da infância italianas. Isso impactou questões relacionadas à formação dos profissionais e o reconhecimento deles como figura central no processo de renovação das instituições formativas.

Especificamente na região italiana da Toscana, há o Corso di Laurea Triennale Educatore per la prima infanzia, oferecido pela Università Degli Studi di Firenze (CATARSI; FORTUNATI, 2012). O Miur estabelece uma formação e habilitação, em âmbito nacional, que consiste em uma graduação feita em um percurso de cinco anos, com um estágio curricular obrigatório, que deve iniciar no segundo ano do curso para a atuação profissional na pré-escola e escola primária.

Com a preocupação de demarcar questões conceituais que um profissional educador da infância precisa conhecer, saber e fazer, Catarsi e Fortunati (2012) chamam a atenção para os conhecimentos ligados ao cuidado, assim como as relações e as emoções, em uma perspectiva integrada ao contexto de aprendizagem dos pequenos e suas famílias.

Além disso, sinalizam que ser professor de Educação Infantil hoje implica um perfil muito complexo, de grande responsabilidade, e requer domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas específicas, conjugadas a uma sensibilidade aberta e disponibilidade para a relação educativa com as crianças.

Desse modo, os professores precisam organizar suas ações docentes, sustentadas sobre diversas competências, definidas do seguinte modo:

- a) Competências culturais e psicopedagógicas: se relacionam ao conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento;
- b) competências técnico-profissionais: dizem respeito aos saberes pré-disciplinares que caracterizam as experiências das crianças;
- c) competências metodológicas e didáticas: fazem referência às estratégias que

estão na base do trabalho educativo – programação, planejamento, observação, avaliação e documentação (registros). Fraboni e Minerva (2008) reforçam que dizem respeito às boas práticas motoras, lógico-matemáticas, científicas e linguagens. Trata da intencionalidade educativa em relação à criança e ao grupo; d) competências relacionais: revela-se fundamental no estabelecimento de relações gratificantes e “encorajadoras” com as crianças. O professor precisa ser capaz de compreender a realidade específica de cada criança tomando consciência dos eventuais problemas que possam surgir da sua história pessoal ou do ambiente familiar de origem — nessa competência está presente a comunicação no contexto escolar —, ao mesmo tempo lembrar da linguagem não verbal: olhares, gestos, postura do corpo e tom de voz; e) competências “reflexivas”: consciência do próprio empenho profissional e a capacidade de enriquecê-lo no confronto com as problemáticas cotidianas, aprendendo a construir novos saberes. (CATARSI; FORTUNATI, 2012).

Para Bondioli e Ferrari (2008, p. 16), a profissão professor não está pronta e os conhecimentos acerca da docência podem ser pensados como uma construção de saberes que “não se adquire de uma vez por todas, mas que cresce e se aperfeiçoa com o tempo graças à prática de segundo nível, às vezes: conhecer a criança; educá-la para crescer; projetar coletivamente e conscientemente; refletir”²⁷.

Os cursos ofertados pela Unifi na Scuola di Studi Umanistici e della Formazione são de três ou de cinco anos. O curso de três anos, *Educatore per la prima infanzia (0-3)*, visa formar educadores para atuação em creches (*nido*). É um curso que integra conceitos da psicologia, sociologia, antropologia e filosofia, de modo interdisciplinar e global. A escolha dessa integração se dá pelo fato de as contribuições dessas áreas humanas serem fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais, em particular das necessidades educacionais. A

²⁷ Non è acquisita una volta per tutte, ma cresce e migliora nel tempo grazie alla pratica del secondo livello, a volte: conoscere il bambino; educarlo a crescere; progettare collettivamente e consapevolmente; riflettere. (tradução nossa).

proposta de matriz curricular para formar professores para a primeira infância é mostrada no Anexo A.

As disciplinas teóricas consideram, substancialmente, as especificidades da Educação Infantil de zero a três anos, aprofundando aspectos da literatura infantil, Pedagogia do cuidado, Pedagogia do desenvolvimento, da infância, da família. Os laboratórios que incidem no contexto teórico e prático remetem aos conceitos relacionados ao afeto, às emoções, ao diálogo, a linguagens artísticas. A inserção no campo de estágio ocorre no segundo e terceiro anos do curso, perfazendo uma carga horária entre 150 e 200 horas.

O Corso di Laurea Magistrale Quinquennale a Ciclo Unico diz respeito à formação das Scienze della Formazione Primaria. É um curso de cinco anos de duração, que forma professores para a scuola dell'infanzia e nella primaria (4-11 anos de idade).

Os objetivos desse curso centram-se em favorecer o desenvolvimento de professores que saibam integrar a criatividade, a flexibilidade e a atenção ao motivar para o conhecimento — razões típicas da Educação Infantil —, com segurança disciplinar, o que caracteriza a escola primária (anos iniciais), melhorando a continuidade entre os dois graus de escolaridade, graças à presença de profissionais competentes e reflexivos. A matriz curricular desse curso está organizada conforme pode ser acompanhado no Anexo B.

Ao observar as disciplinas propostas na matriz curricular desse curso se percebe uma tendência forte nas áreas de conhecimento para a docência com crianças dos anos iniciais. Acentua-se que os docentes de crianças de seis aos dez anos precisam ministrar as aulas de inglês como segunda língua, não havendo, para tanto, um professor específico para esse idioma. Por conta disso, no processo de formação se vê a influência dessa área. Outro aspecto importante que se observa são as aulas nos laboratórios práticos, momento em que os estudantes buscam, na teoria estudada, pontos para refletir o fazer, o praticar.

Em termos de legislação voltada para a formação desses professores, ao se levar em conta as legislações dos dois países (Brasil e Itália), pode-se inferir que o Brasil sofreu um retrocesso a partir da redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b). Tal legislação modifica artigos da LDB de 1996, mas mantém inalterado o art. 62, que aceita a formação em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A Itália prosperou nesse aspecto, principalmente na especificidade da formação docente para a faixa dos quatro aos onze

anos, com a evidência de um curso voltado exclusivamente para essa idade.

Não foi intuito desta pesquisa realizar um estudo comparativo. No entanto, ressaltamos que o que foi observado na Università degli Studi di Firenze poderá inspirar e contribuir para a reflexão sobre o modelo de formação brasileiro, as propostas de matriz curricular e o modelo de estágio obrigatório.

Distintos modelos de formação de professores de crianças são apontados nas pesquisas realizadas por Campos (1999), destacando-se o modelo inglês com sua ênfase na formação prática. A formação teórica *versus* a prática ganha maior predominância na Espanha, tradição da qual o Brasil é herdeiro.

Paniágua e Palacios (2007), ao discutirem perfis de professores para a infância, evidenciam qualidades desses profissionais na relação com a criança, entre as quais destacam a sensibilidade, a disponibilidade física e afetiva, as avaliações positivas, a forma como a autoridade é exercida com as crianças, individualmente e com o grupo, além do equilíbrio das atenções, buscando a igualdade e a aceitação da heterogeneidade da turma.

O modelo de formação oferecido vem ao encontro do desenvolvimento de um estilo educativo dos docentes inspirado em critérios de escuta, acompanhamento, interação participada, mediação comunicativa, com uma contínua capacidade de observação da criança em assumir o comando de seu mundo, de leitura de suas descobertas, de sustentação e encorajamento na evolução de suas aprendizagens por meio de formas de consciência sempre mais autônomas e conscientes.

A abordagem toscana para a Educação Infantil prevê as experiências com crianças pequenas, principalmente na creche, considerando: a atenção à projeção do espaço educativo: o espaço é que sustenta as experiências com as crianças, e não as atividades previsíveis; a centralidade ao currículo flexível e aberto às possibilidades: valorizar as microculturas de grupo; o jogo simbólico como oportunidade para as atividades que dão sentido e valor à convivência cotidiana compartilhada, com materiais diversos. Com isso,

o protagonismo²⁸ das crianças está no centro do educar e cuidar. O professor, nessa abordagem, organiza a memória sobre as experiências das crianças, documentando e refletindo-as. Além disso, há um forte investimento no envolvimento e participação das famílias nos contextos escolares (FORTUNATI, 2014).

Há uma tendência em dar uma formação que qualifique a ação pedagógica que encontra o seu teor na organização dos espaços e dos tempos, ao mesmo tempo em que esses dois elementos se tornam o objeto de planejamento e avaliação. Entre as características do espaço, destacam-se as seguintes: terá que ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da Pedagogia e das escolhas educativas de cada escola (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

O espaço falará bem das crianças, de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de moveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante; o tempo estendido consente à criança viver com serenidade o próprio dia, de brincar, explorar, falar, entender, sentir-se dona de si e das atividades que experimenta e nas quais não se exercita. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 50).

Na sequência, são abordados os aspectos do estágio obrigatório na formação de professores na Università degli Studi di Firenze, na Itália.

2.4.1 Università degli Studi di Firenze e o estágio obrigatório na Educação Infantil

O foco desta seção é o Corso di Laurea Magistrale Quinquennale a Ciclo Unico Scienze della Scuola Primaria indirizzo Scuola

²⁸ Protagonismo das crianças: na abordagem toscana de Educação Infantil é defendida uma imagem de criança forte, capaz, rica e competente, que busca uma correspondente transformação do papel dos educadores que lidam com essa criança. Esta transformação organiza-se em uma direção em que sua ação requer profissionalidade e competências comunicativas, relacionais, de observação e de reflexão capazes de oferecer desafios, oportunidades, presença e, acima de tudo, de ser um ponto de referência para o desenvolvimento das crianças (FORTUNATI, 2009).

dell'Infanzia dell'Università degli Studi di Firenze, tomado como objeto de descrição e análise do estágio. Esse curso forma professores para atuarem com crianças de quatro a onze anos e compreende a preparação de profissionais que saibam integrar criatividade, flexibilidade, atenção e motivação para o conhecimento, habilidades típicas da pré-escola (quatro e cinco anos), à segurança disciplinar, que caracteriza a escola primária (seis a onze anos). Essa integração no interior do curso de formação pretende melhorar a continuidade entre os dois segmentos escolares.

O estágio se constitui como elemento formativo e compõe também o conjunto de outras disciplinas do currículo do curso, operacionalizando-se por meio do “estágio direto” e do “estágio indireto e reflexivo”. O estágio direto acontece em instituições educativas, públicas ou privadas, conveniadas com a universidade e envolve os exercícios da observação e intervenção em uma classe ou grupo de crianças, oportunizando, aos futuros professores, reais experiências de docência — atividades essas que irão desempenhar ao final do percurso de estudos.

O curso é de cinco anos e o estágio direto na Educação Infantil, em especial na pré-escola, inicia no segundo ano. Gradativamente vai ampliando a carga horária até o quinto ano do curso, totalizando 200 horas de estágio direto e aproximadamente 50 horas de estágio indireto. Essa etapa é acompanhada pelo professor orientador da universidade e o docente da escola que recebe os estagiários. Alguns professores efetivos nas escolas públicas, por conta da sua formação acadêmica e experiência profissional, participam, com 50% da sua carga horária semanal, das atividades de estágio na universidade e na escola (estágio direto e indireto), exercendo a função de tutores.

O estágio indireto se configura como atividade de conhecimento e reflexão, em forma de seminários que acontecem na universidade, sempre com a presença de um professor orientador capaz de conduzir um grupo de, em média, 30 estagiários, e sustentar o percurso formativo deles. Precisa acolher, acompanhar, individualmente e supervisionar as atividades desenvolvidas na escola e na universidade, bem como revisar o relatório final, que será apresentado e discutido em banca de Tesi di Laurea²⁹. Esse professor orientador (tutor) de estágio acompanha, organiza e integra a universidade, a instituição escolar e a Secretaria Regional de Educação (UNIFI, 2015).

²⁹ Na realidade brasileira esse termo pode ser entendido como trabalho de conclusão de curso (TCC).

A avaliação dos estagiários é feita pelo professor orientador (universidade) e pelo docente da escola, que recebe o estagiário, orienta o projeto a ser desenvolvido com as crianças e também acompanha e contribui na avaliação do futuro professor. Há um percurso de observação e sistematização de um projeto de intervenção, elaborado de modo participante, e o registro de todo o processo é feito por meio de diário de bordo e portfólio. Ao final do quinto ano, os estudantes produzem um relatório com base nos registros feitos durante os quatro anos de estágio, que expressa os objetivos e a descrição de episódios importantes, como o alcance dos resultados da experiência e a reflexão sobre o próprio percurso formativo.

Além das orientações presenciais, os estudantes fazem uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, no qual são disponibilizados materiais de estudos e oportunidades de trocas entre estagiários e professores orientadores da universidade. Vem sendo adotada a metodologia *Modellamento/Azione/ Riflessione/Condivisione* (Marc)³⁰ para o desenvolvimento da competência reflexiva ao final de alguns episódios de intervenção.

Ao coletar dados das estagiárias italianas por meio de entrevistas, no tempo em que fiz estágio de doutoramento na Unifi, constatei que, segundo percepções das estudantes, a formação teórico-prática recebida não é suficiente. Em seus enunciados elas deixam transparecer o desejo de mais prática, o que conduz à pergunta: no processo de formação de professores é possível ensinar a complexa arte de conjugar teoria e prática, consentindo que uma se enriqueça com a outra? Percebi que nem todas as participantes do estágio construíram significações em torno da essência pedagógica, que é a de conciliar teoria e prática. Terlizzi (2010) menciona que o estágio encontra o saber teórico e prático quando há o auxílio dos docentes das instituições educativas, mais o do professor orientador da universidade, que monitora o percurso de formação na tentativa de estabelecer uma contínua e constante comunicação entre a teoria e a prática, que constituem a essência do ser profissional da educação.

³⁰ Nascida em 1970, na Universidade de Standford, faz uso de vídeo-registro da prática dos docentes, microlições que vêm analisadas e revistas com o objetivo de melhorar a intervenção didática. A escolha de incorporar esta prática ao curso foi feita em 2012 visando qualificar a formação do estágio e dos futuros professores (CALVANI, 2014).

2.5 O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE INVESTIGADA

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UNIVALI, 2016, p. 35), o desenvolvimento dessa disciplina

proporciona maior interação entre Universidade e redes de ensino e articulação das atividades de formação com o tema da docência nos diferentes espaços de atuação do pedagogo. O Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica deverá estar pautado na reflexão sobre a prática pedagógica, adotando a pesquisa como um dos princípios orientadores do desenvolvimento do ensino. Norteados pela investigação do que é a docência em cada um dos espaços de investigação/intervenção, o acadêmico deverá planejar e executar um processo de intervenção, visando não apenas a reflexão sobre a prática pedagógica, como, principalmente, a execução de uma ação investigativa inovadora. Isso exigirá o registro das observações e análises fundamentadas, o que indicará certas escolhas teóricas. O registro deverá ser na forma de relatório.

Ainda em relação a essa disciplina, o seu regulamento próprio estabelece:

Art. 4º O Estágio Obrigatório, entendido como tal no Projeto Pedagógico do Curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma, tem por finalidade assegurar, aos futuros professores, experiências de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares e em outros contextos educacionais, que promovam o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos. (UNIVALI, 2013).

O estágio curricular obrigatório³¹ referente à Educação Infantil acontece no quinto semestre³², no terceiro ano do curso, em instituições públicas ou privadas que atendam crianças de zero aos cinco anos e onze meses de idade, desde que conveniadas com a universidade. A carga horária da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica compreende 90 horas-aula³³ (teórico-prática), das quais 50 são específicas para o desenvolvimento prático de atividades que devem ser desenvolvidas no contexto infantil, ou seja, atividades que incidem na observação e intervenção em uma classe ou grupo de crianças, oportunizando experiências concretas de docência. Há a opção de os estagiários fazerem sozinhos ou em duplas, já considerando a especificidade dessa docência como espaço relacional com outros colegas em classe.

As demais 40 horas-aulas são destinadas às discussões com base em textos de pesquisa, imagens do cotidiano de creches e pré-escolas, vídeos que ilustram práticas em diferentes espaços, organização dos tempos e as possibilidades da docência com as crianças pequenas. Objetiva-se, com isso, exercitar o olhar para as crianças, para as infâncias, organizar formas de intervenção frente às necessidades observadas, elaborar materiais didáticos, intervir, registrar, refletir e socializar os resultados.

A escolha da instituição, local do estágio, é feita pelos estagiários em parceria com o professor orientador. Define-se o campo de estágio e, em seguida, organiza-se o plano de ação — protocolo de observação participante com registros em diário de campo. Na sequência vêm a docência no contexto educativo infantil (creche ou pré-escola) e o registro fundamentado, sob a forma de relatório, com base no planejamento da docência, sua reflexão, análise e síntese. Por último são socializados os resultados do percurso, evidenciando pontos relevantes e

³¹ As práticas de ensino pertinentes ao Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica acontecem a partir do quinto período e estendem-se até o oitavo (3º e 4º anos do curso). No quinto período, em contextos da Educação Infantil; no sexto período, em contextos dos anos iniciais do ensino fundamental; no sétimo período, em contextos da educação de jovens e adultos e ONGs; no oitavo período, em contextos da educação profissional e formação de professores/magistério.

³² Como objeto dessa pesquisa, será analisado somente o estágio feito no quinto semestre do curso, referente à Educação Infantil.

³³ Na universidade, cada hora-aula equivale a 50 minutos. No campo de estágio, equivale a 50 horas-relógio (60 minutos).

fragilidades em torno da experiência. As etapas previstas no regulamento do estágio estão de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 62-63):

A etapa 1, denominada de Etapa de Definição do campo de estágio, é o momento em que acontece a escolha do campo de estágio pelo acadêmico e, onde se iniciam os encaminhamentos documentais de ordem administrativa e legal previstos no regulamento do curso.

A etapa 2, considerada a etapa de Planejamento, é um momento em que o acadêmico realiza um diagnóstico, orientado por protocolo de observação e, serve como orientador do Plano de Ação de Estágio.

A etapa 3, vista como o centro da articulação teoria e prática, é um momento onde acontece a regência de classe pelo acadêmico, pois nesta etapa, denominada de Etapa da Docência, é que se imprime o currículo do curso na formação do(a) acadêmico(a). Nesta etapa é importante destacar que além da prática pedagógica em sala de aula, ao acadêmico permite-se a realização de atividades de gestão, orientação a alunos, professores ou comunidade e outras no âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) no ambiente educativo escolhido como campo de estágio e pesquisa da prática.

A etapa 4 é o momento de registro, envolve a elaboração de análises e sínteses acerca do planejamento, da docência e das demais atividades realizadas, na forma de um trabalho acadêmico do tipo relatório.

Por fim, na etapa 5, reconhecida como a etapa de Socialização, os acadêmicos realizam um seminário para apresentação das atividades de estágio. Esta socialização, feita por meio de comunicação oral, ocorre ao final de cada período do curso, perante banca composta por professores.

Todo o acompanhamento desse trajeto é feito por um professor orientador, licenciado em Pedagogia, mestre ou doutor, com experiência mínima de dois anos no ensino superior e pertencente ao quadro de docentes da universidade. Em média, há vinte estagiários para orientar sobre os aspectos teóricos e metodológicos para os planejamentos de

ensino, projetos e demais documentos exigidos para o estágio obrigatório. Compete ao orientador contatar a instituição concedente de estágio para verificação da existência de termo de convênio e solicitar encaminhamentos ao professor responsável do estágio³⁴, quando for o caso, e avaliar o desempenho dos acadêmicos por meio dos relatórios postados no ambiente virtual da disciplina, pelos pareceres avaliativos dos professores das instituições concedentes de estágio, pela participação nos fóruns de discussão e demais atividades do estágio realizadas nos encontros presenciais, virtuais e em campo de estágio (UNIVALI, 2013).

A avaliação é feita com base em instrumentos (fichas), considerando todo o percurso acompanhado pelo supervisor do campo de estágio e pelo professor orientador. Além das orientações presenciais e do acompanhamento nas instituições, os estagiários fazem uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado Sophia³⁵, no qual são disponibilizados materiais de estudos e oportunidades de trocas entre estagiários e professores orientadores da universidade.

Ao se falar da teoria, há críticas, por parte dos professores mais experientes e dos que ingressam nas instituições de educação, principalmente nas de Educação Infantil, ao fato de que os municípios no entorno da universidade que oferece esse modelo de estágio, na maioria das vezes, alugam casas e as adaptam para acolher as crianças. Há críticas em relação ao elevado número de crianças, à infraestrutura e às condições objetivas e materiais para que os professores possam organizar ações docentes sobre as bases que aprenderam. As estagiárias também têm apontado essas lacunas quando problematizam as salas e os ambientes da educação com as crianças de zero a cinco anos.

Para alguns pesquisadores, no modo de organização dos cursos de formação de professores em nível superior, a dimensão teórica tem prevalecido em detrimento da dimensão prática (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; PERRENOUD, 1993, 2001, 2002). Esses autores questionam o papel da formação universitária, no sentido de problematizar a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor.

³⁴ O professor responsável pelo estágio administrará o desenvolvimento do estágio com o coordenador de curso e com os professores orientadores de estágio, de acordo com as diretrizes emanadas do projeto pedagógico do curso de Pedagogia (UNIVALI, 2013).

³⁵ Trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem por meio do qual os estagiários interagem entre si e com orientadores de estágio.

Sinalizam que uma formação essencialmente teórica não alicerça as condições para se efetivar uma escola básica para todos.

Ao problematizar a atividade de aprendizagem na formação universitária de professores, Serrão (2006) diz que ela pode ser compreendida como uma particularidade humana, possível de ser realizada em diversos tempos e espaços da vida. Também é concebida como uma universalidade, considerando-se que está presente em qualquer atividade educacional institucionalizada que abarque atividades de estudo, atividades em comum e atividades orientadoras de ensino.

A pesquisa proposta nesta tese não visa, exatamente, problematizar a atividade de aprendizagem na formação universitária, mas sim questionar os estagiários que estão aprendendo a ser professores no espaço universitário. Sendo assim, um leque de conhecimentos se abre, assim como a possibilidade de se compreender o fenômeno teórico-prático do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas por estagiárias.

2.6 EM FOCO, A PRÁXIS E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações de outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 203).

Como a história e as pesquisas têm mostrado, a formação de profissionais, tanto universitária quanto continuada, vem apresentando expansão constante. Especialmente no Brasil, os trabalhos de investigação sobre a formação docente têm indicado um consenso de que o investimento na qualificação da formação é uma das formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem estudantil (PIMENTA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004).

Na tradição de formação em nível superior, mesmo a partir das mudanças trazidas pelas diretrizes curriculares nacionais de formação de

professores para a educação básica, os currículos se apresentam organizados, de modo geral, em áreas de fundamentos ou conhecimentos básicos, seguidos de conhecimentos técnicos, até que a materialização pela ida a campo se dê por meio do estágio obrigatório.

Formar professores para cuidar e educar em espaços coletivos da creche e da pré-escola requer olhar para as aquisições dos conhecimentos disciplinares, epistemológicos, didáticos e metodológicos. Há que se considerar a aprendizagem por meio das experiências, construções, provações, reflexões. Nessa perspectiva, o estágio se configura como parte integrante do percurso formativo universitário, pois oportuniza o encontro com o campo profissional, inserindo os futuros professores nos confrontos com as necessidades exigidas dentro de um contexto coletivo de atendimento de crianças pequenas. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 43), ao estágio dos cursos de formação de professores “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade³⁶ das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional”.

É nesse espaço formativo que eles ensaiam, testam, vivenciam o exercício da docência. E esse exercício se realiza em um ambiente de acompanhamento, de crítica e avaliação, com os colegas e com os professores (o professor de classe, que acolhe o estágio, acompanha e avalia, e o professor supervisor, que acompanha, orienta e avalia). Na creche e na pré-escola não há matérias para se ensinar, por isso não pode fundar-se sobre um saber disciplinar nem se caracterizar por transmissão de conteúdos e de competências especializadas. Os conteúdos são de outra natureza, e o grande desafio está, justamente, em se criar um saber-fazer no contexto da Educação Infantil.

Por essa razão, no processo de formação de professores, a experiência do estágio assume um papel primário, visto que indica claramente a necessidade de formar uma profissionalidade que conjuga o saber teórico e o saber prático em um movimento de reflexão sobre aspectos da realidade profissional. O estágio substancia, exatamente, a escolha favorável da integração dialética entre teoria e prática, sem que

³⁶ “Para Morin (1990), implica considerar os processos como se ocorressem dentro de um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. A noção de *complexus* — do que é tecido em conjunto — leva a pensar os processos desenvolvimentais como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem a realidade”. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 152).

uma delas assuma um valor maior em detrimento da outra (CATARSI; FORTUNATI, 2012).

Para desenvolver uma perspectiva de indissociabilidade teórico-prática, Pimenta e Lima (2004, p. 34) enfatizam a superação da fragmentação a partir do conceito de práxis, entendida como “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

No entendimento de Mortari (2009, p. 24-25), a construção do saber prático requer o desenvolvimento de uma pesquisa prática, ou seja, “o sistema de formação dos docentes deve ser concebido de modo a favorecer a aquisição de competências de pesquisa de campo para fazer das experiências educativas o objeto de análise rigorosa as quais devem gerar teorias que funcionem”³⁷.

Cabe ressaltar a importância do desenvolvimento da capacidade de reflexão na formação de professores — um movimento que leva em conta a tomada de consciência do referencial teórico e sua relevância, para que o profissional justifique a prática com o intuito de efetuar questionamentos sobre as estratégias e as teorias nas quais acredita, possibilitando a transformação dos seus modos de ação. É necessário, portanto, confrontar o licenciando com situações próximas daquelas que ele encontrará no mundo do trabalho para lhe possibilitar a produção de saberes.

Desse modo, a reflexão que se dá no processo da formação universitária de professores, por meio da prática do estágio curricular, mostra-se como um elemento essencial para promover o desenvolvimento de conhecimentos que se integram no contexto escolar, oportunizando a construção de especificidades da docência para a Educação Infantil.

A partir desse direcionamento, o estágio não pode ser visto apenas como uma atividade prática, mas também teórica, instrumentalizadora da práxis docente, como atividade transformadora da realidade. Por meio desse elemento curricular se entrelaçam a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade — objeto da práxis. Sala de aula, escola,

37 Il sistema di formazione dei docenti deve essere concepito in modo a favorire l'acquisizione di competenze di ricerca sul campo per fare dell'esperienza educativa l'oggetto di un'analisi rigorosa da cui generare teorie che funzionano. (tradução nossa).

sistema de ensino e sociedade são *locus* da práxis (PIMENTA; LIMA, 2004).

Na práxis a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis é a esfera do ser humano. [...] na sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é uma atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 2002, p. 221-222).

Nessa direção, Sánchez Vázquez (1997, p. 248) afirma:

O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade: cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem, como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos, faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador.

Para além de uma perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática e da instrumentalização puramente técnica da função docente, ao buscar-se a superação via práxis, desvela-se a possibilidade de uma formação de professores pensantes e conscientes do seu contexto e do seu tempo histórico, tendo condições de perceber o caráter social e coletivo de sua profissão. E nisso centra-se o trabalho desta tese.

O estágio supervisionado poderá oportunizar essa práxis, pois a ação e a reflexão permitem questionar, problematizar os saberes, os conhecimentos e também as competências culturais e psicopedagógicas, técnico-profissionais, metodológicas e didáticas, relacionais e reflexivas (CATARSI; FORTUNATI, 2012). Os autores ressaltam que essas competências devem apresentar-se de maneira equilibrada e aponta o aspecto relacional como nuclear na experiência escolar: como se trata de

um trabalho coletivo, o grupo de professores deve operar de modo grupal. A dimensão relacional também contribui para o aumento da qualidade das relações com as famílias e para o encorajamento das crianças. Portanto, ela deve nortear o comportamento dos professores no desenvolvimento de crianças equilibradas e interessadas nas atividades da escola.

Todavia, a transformação didática sobre o modo de operacionalizar o estágio e a formação de professores, colocando a prática de ensino como objeto de reflexão, faz parte da recente inovação curricular e pedagógica da universidade, que se sobressai ao paradigma tradicional aplicativo — da teoria à prática, do saber ao fazer —, a favor de uma formação concebida em torno da alternância dialética teoria-prática, refletindo o pensar e o agir. Desse modo, somos confrontados pela transformação do conhecimento educacional, no qual o estágio pode ser representado por um ato que melhora o equilíbrio entre teoria e prática, entre dimensão teórica e operacional, entre conhecimento e metacognição (SILVA, 2014).

O movimento teórico em torno da concepção de estágio permite situar duas perspectivas que visam à superação da dicotomia entre a teoria e a prática: na década de 1990, o estágio era pensado como atividade que possibilitava conhecer e aproximar-se; e, atualmente, têm-se as contribuições da epistemologia da prática, que vem para diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições). Isso possibilita lidar com o afastamento da ideia de estágio como parte prática do curso para a redefinição de reflexão a partir da realidade. Assim, o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (creche, pré-escola, sistema de ensino, sociedade), que é o objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2004).

Ao se fazer a escolha pela temática da formação de professores privilegiando o estágio supervisionado, situa-se a possibilidade de reflexão desse aspecto constitutivo como um dos elementos que comportam o confronto entre a teoria e a prática, bem como um percurso formativo para se pensar a constituição das especificidades para atuação educativa em creches e pré-escola.

Como professores de carreira “nem sempre [...] têm clareza sobre os objetivos que orientam as suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem”, sobre “os saberes de referência de sua ação pedagógica, faz sentido investir nos processos de reflexão *nas e das* ações pedagógicas realizadas em contextos escolares” (NAVARRO, 2000 apud PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Do mesmo modo, acompanhar as significações das estagiárias em processo de formação oportuniza compreender o movimento praxiológico na reflexão teoria e prática do estágio. Para Pimenta e Lima (2004, p. 43), nesse processo:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, colocando-as em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Quando as estagiárias realizam o estágio, elas têm uma série de informações teóricas sobre vários fundamentos que podem subsidiar a experiência, mas nem sempre conseguem utilizar esses conhecimentos. Reiteramos, com isso, que não se trata de aplicar a teoria na prática, mas de significar os eventos da prática, utilizando ou não os conhecimentos científicos, ou seja, as reflexões oportunizadas a partir do estágio podem, ou não, proporcionar a significação das práticas usando os conhecimentos científicos.

Os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) têm servido de palco profícuo para os debates a respeito dos estudos e pesquisas sobre o estágio supervisionado como componente curricular. Nas trocas ocorridas nesses eventos, tem-se acompanhado o estágio no processo histórico dessa disciplina, que sempre esteve presente na formação dos professores no Brasil.

Pimenta e Lima (2004) sugerem que o estágio se constitua num percurso de pesquisa dos elementos da prática pedagógica, mas destacam que a postura teórico-metodológica se trata de desafio, porque envolve todas as disciplinas do curso de formação para que a metodologia de pesquisa seja alavancada. A relação entre teoria e prática poderá ocorrer desde o início do curso e continuar ao longo da formação. Esse tipo de percurso garante que os estagiários, futuros professores, aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades da profissão.

Noronha (2005), em artigo sobre práxis e educação, sinaliza que a ruptura, tanto com o teorismo de uma formação acadêmica distante da realidade sócio-histórica quanto com o ativismo e o pragmatismo pedagógico, que não conseguem superar o mundo do senso comum, por mais bem-intencionados que sejam, exige a retomada da “categoria práxis” como fundamento da formação e da ação transformadora no

plano histórico-social. Ao estender-se mais na discussão sobre a categoria da práxis, tomada como conceito de Marx, a autora sublinha que o conceito de práxis implica, também, necessariamente, o conceito de sujeito. Uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da matéria e do meio de sua atividade e do fim que deseja alcançar.

No conceito de Marx encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras. O sujeito dentro do conceito de práxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo. (NORONHA, 2005, p. 89).

Sánchez Vázquez (1997, p. 185) assim sintetiza a categoria de práxis de Marx: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

O que Marx quer dizer com isso é que a práxis consiste em uma atividade social consciente dirigida a um fim específico e não uma atividade natural que não transcende o âmbito biológico ou instintivo. Marx destaca o papel da produção de objetos com finalidades no processo de trabalho, como definidor da ação humana. Ao antecipar o resultado efetivo, o homem como sujeito histórico pode ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo objetivo. (NORONHA, 2010, p.10).

No estágio, pode-se verificar a dimensão criadora da práxis, conforme situa Sánchez Vázquez (2007, p. 267): “a *práxis* criadora é determinante, já que é ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”. Não se trata de repetir uma situação diante de uma solução, porque uma nova situação irá gerar outros desafios, exigirá

outras soluções. O autor reforça que “as soluções encontradas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a necessidade de generalizá-las e estendê-las, [...] repeti-las enquanto essa validade se mantenha” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 247).

A busca pela superação da dicotomia teoria-prática na formação de professores para a Educação Infantil, analisando um estágio específico, pela via da práxis, pressupõe compreender que o conceito que delimita a práxis corresponde às relações que se estabelecem entre teoria e prática, uma vez que não existe práxis como atividade meramente material. A práxis supõe a elaboração de finalidades dirigidas a um fim, tendo como base, portanto, a produção de conhecimentos que caracterizam a atividade teórica.

Esta tese, pensada por esse viés, vem ao encontro de uma formação de professores articulada com os modos de saber e fazer, com a teoria-prática, de modo que estas estejam articuladas a um conhecimento que implique a historicidade das experiências do trabalho docente. Uma formação ancorada nas relações teoria-prática que se configura na experiência prática de ser professor e se constitui na teoria com fundamento na práxis.

Ao nos darmos conta — ao tomarmos consciência — de algo, como um erro ou uma dificuldade cognitiva, passamos a ter mais chances de poder controlar (encontrar uma resolução para) esse erro, dificuldade ou determinada situação cognitiva (VIGOTSKI, 1995).

Para compreendermos as significações como necessidade para o exercício praxiológico da docência na Educação Infantil, far-se-á necessário oportunizar às estagiárias que se expressem fazendo uso da palavra. Por meio da palavra (produções textuais, entrevistas) será possível perceber o quanto se dão conta do processo experienciado no curso, no estágio, das dificuldades, dos erros, das situações vividas, as significações construídas, ou seja, chegarmos à tomada de consciência por parte das estagiárias.

Desenvolvemos nossa consciência, nossa psique, a matriz do nosso pensamento, por meio da palavra, na sociabilidade humana. Nessa perspectiva, a linguagem verbal, como signo, realiza uma modalidade de relação social e é nessa relação que reside a possibilidade de o humano tornar-se humano, tanto quanto de avançar para além de seus próprios limites. A palavra se traduz em um signo construído social e historicamente, medeia a produção de significados e promove o desenvolvimento da tomada de consciência (VIGOTSKI, 2010).

A prática realizada durante o estágio necessita ser considerada como um momento de relacionar teoria e prática, no qual as estagiárias

“pensam enquanto fazem” e isso poderá ser traduzido pela tomada de consciência da ação na prática, das especificidades do exercício da docência na creche e pré-escola. Essa capacidade de agir na prática, denominada processo de reflexão-na-ação, é necessária, pois nem todas as situações podem ser previstas ou se encontram nos manuais técnicos. Diante de problemas, espera-se uma ação competente por parte do professor, que pode ser improvisar, inventar e chegar a encontrar estratégias situacionais que ele mesmo produz (SCHÖN, 2000).

A ação competente e o pensamento são construídos e partilhados, ou seja, articulam-se às categorias, regras e linguagens sociais, as quais estruturam a experiência dos atores envolvidos nos processos de comunicação e interação cotidiana. São fatores também presentes entre as estagiárias, no processo de tornarem-se professoras, que ultrapassam as questões da subjetividade (TARDIF, 2013).

No que se refere à constituição da subjetividade, Aranha (2015, p. 59) entende tratar-se de:

Um processo complexo que surge na relação dialética entre o sujeito e o mundo social, relação está sempre mediada no conjunto de relações práticas e sociais, nas quais o sujeito está imerso. É no movimento externo-interno, social-individual, que a subjetividade vai se constituindo, onde o social se subjetiva e o subjetivo se objetiva.

Importa acentuar que essa é uma questão que ressoa proficuamente no processo de tornar-se professora, razão atrelada ao processo de aprender a profissão, pois diz respeito a uma dinâmica que perpassa pelas questões individuais e sociais ao mesmo tempo.

Quanto à teoria da subjetividade social, González-Rey (2003) alicerça o termo na psicologia histórico-cultural e nos pressupostos vigotskianos, compreendendo-a a partir dessa psicologia, que contribui para superar a dicotomia sujeito-sociedade.

Torna-se fundamental perceber a formação das estagiárias, considerando os aspectos da subjetividade. Quando elas estão desenvolvendo o estágio supervisionado na Educação Infantil, em consonância com regulamentos da universidade e dos espaços concedentes para o estágio, tendo um orientador na universidade e estabelecendo contatos com crianças e com outras estagiárias, ocorrem várias ações de sujeitos.

González-Rey (2003, p. 202) dá ênfase à construção da subjetividade por intermédio do meio social, sem desconsiderar que a subjetividade produzida será responsável, junto a outras subjetividades, pela construção desse meio. A subjetividade social é compreendida pelo autor como:

Um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 202).

Essa concepção de sujeito em movimento, aquele que vive processos de integração e ruptura com os espaços sociais, permite-nos integrar, no mesmo nível analítico, o sujeito em formação e as estruturas que se relacionam ao processo de desenvolvimento: os sentidos subjetivos, as significações e o estágio supervisionado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VIGOTSKI, 2000, p. 47).

Para compreendermos a relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias, nos apoiamos nos pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural.

Nessa direção, a tarefa de analisar as significações vem ao encontro de dar visibilidade aos movimentos das estagiárias nas relações que estabelecem com a teoria e a prática.

Ao compreendermos essas relações, podemos conhecer a transição do coletivo ao singular e deste ao coletivo, momento considerado de extrema importância na análise, pois as mudanças de qualidade se dão justamente pela realização destes movimentos, sinalizados por Vigotski (1995, p. 87):

O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição.

O encontro da história e da dialética possibilita estudar os fenômenos em movimento, tanto pelo viés da historicidade do processo como pelo movimento dialético que traz consigo as marcas das oposições, concordâncias, simetrias, assimetrias, ou seja, tensões que se objetivam em sínteses provisórias. Vislumbra-se com isso os princípios da dialética como aspecto sumamente importante para se compreender o homem em todos os tempos. Metodologicamente, a dialética contempla a unidade de contradição como princípio.

Na perspectiva histórico-cultural, a pessoa se apropria da realidade nos aspectos que lhe são significativos e o modo como se apropria dessa realidade é única e fundamento de sua própria singularidade. Portanto, considerar a historicidade é sumamente importante ao se pensar em pesquisa, porque é esse movimento

histórico, do qual o próprio sujeito ativamente participa, que o constitui. Segundo Vigotski (1995, p. 65), “a luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi”.

O movimento de planos não se define somente pela passagem do mundo objetivo para o subjetivo, mas sim por uma transformação constante, a existência, em cada sujeito, de tensão que possibilita a transformação e a superação. Esse aspecto é realçado na obra de Vigotski (1995, p. 6):

O estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento.

O esforço do pesquisador centra-se na orientação do pensamento para apreender o processo de transformação do sujeito, identificando os processos que o implicam e explicam, como é o caso proposto por esta tese, que envolve as significações construídas pelas estagiárias à relação teórico-prática do estágio em Educação Infantil.

Afirmamos que se trata de um grande desafio para quem pesquisa nesta perspectiva teórico-metodológica. Cabe ao pesquisador entender estagiárias como plurais, multifacetadas, multicoloridas como um caleidoscópio. Dependendo do ângulo pelo qual se olha, conseguimos ver determinada composição. A pessoa não se reduz a essa composição; são composições outras que se tem que compreender nessa possibilidade do diverso.

Na busca pela compreensão do fenômeno deste estudo e para orientar a investigação, valemo-nos das categorias, que são “uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições, e sua historicidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 95).

3.1 SIGNIFICAÇÕES – UNIDADE ARTICULADORA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente [*sic*] históricos. (LEONTIEV, 1983, p. 94).

Ao buscarmos construir esta seção, recorreremos às diferenças entre o social, o biológico e o cultural. Os seres humanos deram forma às relações sociais, determinando valores, princípios e normas éticas. Os outros animais não definem os parâmetros da sociabilidade, não escolhem, somente reproduzem, na evolução e com variações, formas adquiridas na evolução genética de cada espécie. Mas o homem pode defini-los porque transpôs o limite da materialidade (biológico) e se tornou capaz de criar outro universo da materialidade que se traduz pela ordem do simbólico, produto cultural.

Diante disso, entendemos que há diferenças entre a relação ontogênica e filogênica, haja vista a superação da condição natural; o homem (indivíduo) passa a relacionar-se de modo coletivo (grupo humano), de modo intencional e, principalmente, pela mediação da linguagem.

Nas considerações sobre como o homem se constitui e é constituído nas e pelas relações sociais, culturais e históricas se encontra a relevância do trabalho de Vigotski para a psicologia.

Vigotski (2010) deu visibilidade a um dos grandes temas da constituição humana, que é a relação entre pensamento e linguagem, estes dois elementos colocados como chave para a compreensão da consciência humana.

Ao utilizar o método de análise por unidades, Vigotski conclui que a relação da unidade entre pensamento e linguagem está no significado da palavra, reiterando que se trata de uma unidade indecomponível de ambos os processos, ou seja, ao mesmo tempo é um fenômeno da linguagem e do pensamento.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, embora isto não signifique a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da

vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

E, como tal, um fenômeno do pensamento que se interconecta com a memória, a percepção, a imaginação, enfim, com todos os processos psicológicos e a dimensão afetivo-volitiva que move as pessoas e conota as relações que estabelecem com os outros e consigo mesmas (VIGOTSKI, 2010).

O significado é um traço constitutivo e indispensável da palavra, ou seja, a palavra vista no seu interior e, por conseguinte, considerada como um fenômeno do discurso. Por esse prisma, o momento central do significado é a generalização.

De acordo com Serrão (2006, p. 160):

Na generalização reside o que possa existir de mais abstrato de um referente, o que lhe é essencial, substantivo, e que possa ser compreendido universalmente de forma mediada, sem a referência imediata, empírica àquilo que se refere. O conceito passa a ser produto das operações lógicas em torno do referente, pois é produto do desenvolvimento dos processos psicológicos enraizados nas relações sociais estabelecidas pelo sujeito, o qual formula e opera conceitos em um dado contexto histórico-cultural.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos está intimamente aliado ao desenvolvimento da linguagem, de tal forma que “em termos psicológicos, o desenvolvimento de conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nomes diferentes” (VIGOTSKI, 2000, p. 268).

Para Serrão (2006, p. 162):

O significado se refere à representação, elaborada social, histórica e culturalmente, da realidade humana compartilhada entre os seres humanos no seu processo de objetivação consubstanciada,

especialmente, na linguagem. Por isso, o significado possibilita a concretização do sentido. O sentido estará sempre vinculado ao significado individual da generalização, materializada ou idealizada, da atividade vital humana, que pode também ser consubstanciado na palavra.

A existência da relação entre pensamento e palavra, de acordo com Vigotski, deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, e nesse processo o pensamento forma-se na palavra: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (2010, p. 409).

Por conseguinte, a transformação do pensamento em palavra passa pela dinamicidade da decomposição e recomposição, na qual a objetivação processada pelo sujeito por meio da palavra escrita ou falada, do gesto, da expressão, nunca corresponde diretamente ao pensamento que a engendrou, o qual é modificado no próprio processo de comunicação, pois em qualquer enunciado há sempre um subtexto oculto. O pensamento não se constitui simplesmente pela palavra expressa, mas também por meio da dimensão física do signo, pelo som, traço, imagem e pelos próprios sentidos que são produzidos no contexto da interlocução:

O pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internalizado e mediado.

(VIGOTSKI, 2010, p. 479).

O autor analisa e distingue as linguagens externa, egocêntrica e interior, no que concerne a sua estrutura e dinâmica. Como resultado dessa discussão, julga que o sentido assume papel central na compreensão da “dinâmica dos significados” da linguagem.

Sentido e significado se completam, agem simultaneamente para definir a estrutura da interpretação do enunciado. Com isso, tem-se que a linguagem resulta da cultura e se apresenta como um produto social e, ao mesmo tempo, um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar (VIGOTSKI, 2010).

Para Vigotski (2010, p. 465), a diferenciação entre sentido e significado de uma palavra se apresenta assim:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa

consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata.

A produção de sentidos e significados se dá por sujeitos em suas complexas relações, marcadas pelas trajetórias e experiências de cada um e de todos e, ao mesmo tempo, pelas condições e características do contexto histórico em que vivem. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que ela tem para os sujeitos em relação; olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, suas condições de possibilidade e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Diante disso, o sentido se expressa dialeticamente nos planos singular e coletivo. Assim, para compreender a linguagem do outro, é preciso ir além das palavras, em busca do pensamento que a constitui, sua motivação e a dimensão dos afetos e da vontade. Há de se reconhecer que a essência polifônica e polissêmica dos sentidos carrega consigo mais que intencionalidade e clareza — traz o efêmero, o imprevisto, o acontecimento em si, um constante devir.

Ainda dialogando com Serrão (2006, p. 162), “o sentido estará vinculado ao motivo e ao objeto da atividade de quem desempenha sob determinadas condições objetivas histórico-culturais, e unirá afetividade e intelecto”.

Os afetos também fazem parte da articulação entre o pensamento e a linguagem com outros aspectos da vida e da consciência. A respeito disso, Vigotski (2010, p. 16) esclarece:

Existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento à atividade concreta do indivíduo.

A consciência forma os conceitos pela mediação de signos e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender — uma aprendizagem conectada ao contexto da interação social.

No movimento dialético em que o homem transforma a natureza e cria cultura, todo esse processo de objetivação e subjetivação da experiência se dá mediado pela linguagem. Por conseguinte, a mediação também traz consigo marcas da historicidade da constituição humana. Segundo Oliveira (2002, p. 26), “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Ao se materializarem na linguagem, os sentidos e significados se engendram na síntese da objetividade e subjetividade, em um movimento dialético interno-externo, social-individual, constituindo a dimensão da subjetividade, que não é uma categoria discutida nos escritos de Vigotski. Para González-Rey (2003), a subjetividade pode ser compreendida como uma aproximação diferenciada e, ao mesmo tempo, sincrônica de sentidos e significados, considerando a articulação do social com o individual.

Mais uma vez a linguagem mostra-se como elemento fundamental nesse processo, tendo em vista que o plano da subjetividade se revela por meio da capacidade que o ser humano possui de registrar as experiências, significá-las pela linguagem e transformá-las em processo psicológico (ARANHA, 2015). Nesse plano da subjetividade, revelam-se as experiências que são organizadas de forma singular e convertidas em sentidos contidos na linguagem e em nutrientes da dialética externa-interna.

A mediação corresponde ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores³⁸, distinguindo o homem de outros animais. Além do que, é por esse processo que se tornam possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo indivíduo (OLIVEIRA, 2002). A mediação possibilita apreender a relação

³⁸ Com referência ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2000, p. 29) diz tratar-se, “em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.”

dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado, evidenciados esses polos não como antagonísticos, mas sim como complementares (OLIVEIRA, 2002).

Quando utilizada para apreender sentidos e significados que o sujeito dá a determinado fenômeno, em especial, nesta tese, à relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias, a mediação contribui para a compreensão das relações que nos parecem diretas, imediatas, mas que no fundo trazem consigo múltiplos processos. Necessário se faz, sobretudo, entender esse fenômeno pelo viés da sua transformação, seu movimento histórico.

E, para tanto, nos valem das significações, pois são elas que sustentam a concreticidade dos sentidos. Conforme ressalta Serrão (2006, p. 162):

A importância das significações reside na capacidade adquirida pelo homem de apreender o mundo no qual se insere e pelo qual se constitui, por meio da prática social que estabelece [...]. A atividade vital humana é um sistema de relações constituídas e constituintes dos seres humanos, que possibilita o surgimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, dentre elas, a consubstanciação da experiência humana na forma de representações do mundo, fixadas na linguagem e compartilhadas socialmente.

Considera-se nesta pesquisa que as ações das estagiárias em relação às suas colegas, aos professores do curso, ao orientador de estágio, aos professores das instituições concedentes de espaço para o estágio, aos conceitos estudados nas disciplinas da formação — enfim, a todo o percurso envolvido na formação — são mediadas por características singulares. Na perspectiva histórico-cultural, essas características são permeadas pelas condições sociais e históricas que medeiam a ação, as experiências do sujeito no mundo, constituindo-o na sua singularidade.

A Figura 1 mostra o esquema representativo da tese:

Figura 1 – Esquema representativo da tese



Fonte: Elaborado por Claudete Bonfanti (2016).

4 A PESQUISA: SEU *LÓCUS*, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo tem o propósito de apresentar o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando o seu objetivo geral, o processo de recolha das informações, os participantes, o *lócus*, o procedimento de análise e os resultados. Busca-se estreitar a articulação entre os polos epistemológico, teórico, técnico e morfológico (KÖCHE, 2005).

O objetivo geral desta investigação é compreender a relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias.

O alcance do objetivo, em consonância com os pressupostos discutidos na revisão da literatura, requer a apreensão das significações construídas pelas estagiárias relativamente ao que foi vivenciado no estágio obrigatório em Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que as estagiárias são únicas e singulares, partilham experiências, produzem significações, constituem e são constituídas pela prática vivenciada no estágio (organização, execução e registros das ações), a partir das mediações, das aprendizagens, dos conceitos.

A proposta de pesquisar significações se sustenta na ideia de que as estagiárias interagem de modo a construir a sua formação profissional a partir do estágio obrigatório e, ao mesmo tempo, intercalam influências que vão desde as características pessoais até o modo como o estágio incide e modela, em determinada medida, o tornar-se professora.

Desse modo, as significações estão permeadas pelos aspectos da objetividade e da subjetividade, numa relação de interdependência com os meios social e individual. Dialeticamente, há momentos em que a estagiária influencia o meio e nele deixará suas marcas e há momentos em que o meio influencia a estagiária de tal modo que novas configurações subjetivas serão produzidas.

O meio é aqui entendido como as instituições envolvidas no estágio supervisionado: a universidade, com a sua organização curricular; a instituição que recebe as estagiárias, com sua cultura específica e condutas próprias, aspectos que são acessíveis e compreendidos a partir do acesso e da permanência em cada uma dessas instituições.

As significações dadas ao estágio obrigatório se produzem nesse emaranhado de relações resultantes de conhecimentos universitários, conceitos científicos, mediações dos colegas, professores orientadores, professores que recebem as estagiárias e outros contextos. O processo de

apreensão das significações requer o entendimento desse movimento, que não pode ser lido e interpretado de modo linear, mas sim como uma constituição histórica e dialética.

Ao optarmos pela perspectiva histórico-cultural, com apoio nos pressupostos de Vigotski, assumimos que investigar o estágio obrigatório implica a compreensão dele como um fenômeno em movimento (VIGOTSKI, 1931, 2000), numa realidade que se imbrica com as diferentes dimensões (individual e social) e, ao mesmo tempo em que o constitui, também o determina.

A partir dessa premissa, o método está presente no processo de investigação resultante do movimento que orienta e elabora a questão, a recolha das informações, sua análise e interpretação.

Consideramos que as significações construídas pelas estagiárias na relação teoria e prática no estágio obrigatório exige que sejam atentamente observados o cenário da Pedagogia, da educação, da universidade, da Educação Infantil, ou seja, as condições reais e concretas do processo de produção de pesquisa e conhecimento.

O resultado desse processo de investigação também implica a compreensão do contexto educacional em que as estagiárias estão imersas, com suas nuances, determinações e possibilidades de superação das limitações encontradas. Esse esforço de análise e interpretação para além da aparência incide na compreensão das significações como síntese do cenário multifacetado de um sujeito social.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e tem como fonte direta de dados o ambiente natural, no qual o pesquisador é o principal instrumento em contato com o campo e o seu objeto de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Diante da participação ativa do pesquisador — característica da pesquisa qualitativa —, sua história e seu contexto cultural devem ser entendidos como elementos de grande significado para a pesquisa, pois “marcam uma singularidade que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (GONZÁLEZ-REY, 2002, p. 51).

Geertz destaca o papel do pesquisador, situando-o como aquele que está dentro do mundo do sujeito pesquisado, “não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (GEERTZ, 1978, p. 168).

Essas características estão explicitadas nas considerações de González- Rey (2002, 2005), para quem o pesquisador deve ser flexível para mudar suas ideias a fim de facilitar a produção de conhecimentos

teóricos, vista como um processo essencialmente qualitativo, pois a pesquisa leva à confrontação e ao desenvolvimento de novas teorias.

A seção seguinte se ocupa da organização didática, que orientará o leitor nas questões relacionadas ao percurso inicial da pesquisa, como os critérios para entrada no campo, os procedimentos para a produção das informações, os participantes e a análise dos dados, até chegar à descrição da constituição dos núcleos de significação.

4.1 PROCEDIMENTOS DE ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Em 2014, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do CEP da instituição concedente do espaço para a investigação. O primeiro contato oficial com o campo ocorreu no primeiro semestre de 2014, após autorização institucional, feita pela vice-reitora de graduação e pela coordenadora do curso da universidade investigada, para a coleta de informações no projeto pedagógico do curso e no regulamento de estágio, para produções textuais e entrevistas com as estagiárias e as docentes de um Centro de Educação Infantil.

No início de cada semestre, 2014 (I e II) e 2015/I, nas primeiras aulas presenciais, em que a operacionalização da disciplina é apresentada e discutida, a orientadora (pesquisadora) compartilhou com o grupo informações a respeito da pesquisa de doutorado, expondo algumas particularidades do projeto e convidando as estagiárias a participar das entrevistas e das produções textuais. O convite foi acompanhado do esclarecimento de que a participação era voluntária, e não obrigatória, bem como que não influenciaria a avaliação final da disciplina. As estagiárias que manifestaram interesse em fazer parte da pesquisa foram informadas sobre o conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que ao final foi lido e assinado por elas.

As informações foram recolhidas durante três semestres letivos (primeiro e segundo semestres de 2014 e primeiro semestre de 2015). Participaram da pesquisa três diferentes grupos de estagiárias (semestre inteiro) formados por 29 estagiárias do curso de Pedagogia, das quais nos foi permitido acompanhar todas as etapas vivenciadas no estágio, em campo e na universidade, realizadas durante o quinto período do curso. A disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática

Pedagógica³⁹ operacionaliza-se em encontros presenciais, a distância e inserções na instituição de Educação Infantil que concede espaço para a realização da prática do estágio. Cada grupo de estagiárias participou de nove encontros presenciais na universidade por semestre, totalizando 27 aulas na disciplina, tendo interagido também no ambiente virtual de aprendizagem⁴⁰. Tanto as aulas presenciais como as virtuais foram mediadas pela orientadora da disciplina. No AVA as estagiárias interagem entre si, com a orientadora e com materiais para leitura, vídeos, fórum de discussão. Nesse ambiente virtual de aprendizagem são feitas as postagens das produções escritas, após orientação nas aulas presenciais (plano de ação e relatório do estágio). Os acessos de cada estagiária deste estudo são demonstrados no Quadro 4:

³⁹ A mesma disciplina, com o mesmo formato e planejamento, repetiu-se durante três semestres, com grupos de estagiárias diferentes.

⁴⁰ Esse ambiente é utilizado pela universidade e as estagiárias já dominam a tecnologia e as ferramentas disponíveis nesse espaço.

Quadro 4 – Grupos de estagiárias participantes da pesquisa e atividades em campo de estágio

Ano e semestre	Número de estagiárias	Encontros presenciais	Aulas	Acessos ao AVA	Tempo em campo de cada estagiária
2014/I	07	09	36	E1 = 159 E2 = 567 E3 = 155 E4 = 236 E5 = 161 E6 = 188 E7 = 69	50 horas
2014/II	09	09	36	E8 = 108 E9 = 151 E10 = 133 E11 = 149 E12 = 128 E13 = 376 E14 = 197 E15 = 122 E16 = 205	50 horas
2015/I	13	09	36	E17 = 217 E18 = 134 E19 = 487 E20 = 67 E21 = 194 E22 = 83 E23 = 209	50 horas

				E24 = 307 E25 = 135 E26 = 138 E27 = 142 E28 = 195 E29 = 250	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Organizado por Claudete Bonfanti (2016).

Cada grupo de estagiárias cumpriu as atividades em campo de estágio (instituições da rede pública municipal e privada de atendimento de crianças de zero a cinco anos) — etapa composta de 50 horas em cada semestre para cada estagiária —, como mostrou o Quadro 4, no qual as estagiárias são identificadas pela letra E acompanhada de um numeral (de 1 a 29).

4.2 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS FONTES DE INFORMAÇÕES

A escolha do grupo de estagiárias do 5º período⁴¹ (equivalente ao quinto semestre do curso de Pedagogia) se justifica pelo fato de ser nessa etapa do curso que acontece o estágio obrigatório voltado para os contextos de atendimento de crianças de zero a cinco anos (Educação Infantil).

Das vinte e nove estagiárias da pesquisa, vinte e quatro concederam a entrevista (Apêndice A) e cinco se recusaram a concedê-la. Todas as estagiárias produziram registros escritos ao final de cada aula presencial, e a abstenção nas entrevistas não impactou na coleta e análise das informações. Nessas produções, as estagiárias descreviam as memórias de cada etapa do estágio, indicando sentimentos, afetos, impressões, posturas, conceitos, reflexões, que ao final de cada aula eram entregues ou postadas no AVA.

Desse modo, traziam informações pessoais acerca da etapa da observação, do planejamento, da intervenção e do processo de documentação (relatório final do estágio).

As informações foram produzidas ao longo de cada semestre, na universidade, em encontros presenciais, e também no ambiente virtual, como mostrado no Quadro 5:

⁴¹ Período: refere-se a uma nomenclatura utilizada pela universidade investigada que corresponde a um semestre letivo.

Quadro 5 – Fontes de informações

Entrevista semiestruturada (estagiárias e docentes de um CEI)	As entrevistas eram feitas ao final do semestre, ao término do estágio, com o auxílio de uma assistente de pesquisa (contratada pela pesquisadora), registradas em áudio e transcritas. As estagiárias eram convidadas a participar (Apêndice B). Três docentes de um CEI concederam entrevista (Apêndice C).
Produção de textos (estagiárias)	As estagiárias eram convidadas a elaborar, em forma de texto, durante as aulas presenciais, as impressões, conceitos, posturas e reflexões de cada ida a campo. Eram elaborações feitas e entregues ao final de cada encontro e/ou postadas no AVA.
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio	Instrumentos que nos forneceram informações acerca da organização do curso, matriz curricular e ementário e sobre a organização e operacionalização do estágio supervisionado.

Fonte: Elaborado por Claudete Bonfanti (2016).

As entrevistas feitas com as estagiárias nos permitiram traçar um perfil sobre elas (Quadro 6). Das 24 estagiárias entrevistadas, 17 possuem idade entre 19 e 27 anos; 7, entre 28 e 47 anos. Com relação ao perfil profissional, 9 estagiárias são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴² em alfabetização e/ou Educação Infantil ou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Proler)⁴³, das quais 5 são de dedicação exclusiva e 4 atuam também como agentes em atividades de educação. Participam do

⁴² Programa do governo federal que visa inserir os licenciandos nas mais diversas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente. É uma política de valorização do magistério público. Por meio da concessão de bolsas, o Pibid incentiva a formação de professores para a educação básica, proporcionando, aos licenciandos, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

⁴³ Projeto vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e à Universidade do Vale do Itajaí (Univali). O Proler é um projeto de extensão que tem como objetivo promover a leitura e o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais em escolas públicas e espaços educacionais sem fins lucrativos, facilitando o acesso da comunidade à leitura e às manifestações artísticas e culturais. Este programa tem como objetivo promover atividades comunitárias que permitam o acesso à leitura e à cultura, com vistas à conquista da cidadania por meio do alargamento da percepção do sujeito acerca de sua posição no tempo e espaço em que vive.

mercado de trabalho 19 estagiárias, 8 delas como agentes em atividades de educação (rede pública), 2 como auxiliares de professora (rede pública), 4 são auxiliares de professora (rede privada), 4 trabalham no comércio e 1 é autônoma.

Quadro 6 – Perfil das estagiárias que participaram da pesquisa

Estagiária	Semestre de estágio	Início do curso	Idade	Participação em programas ou projetos na universidade	Bolsista	Atividade profissional
E1	2014/1	2012/1	21	Pibid (alfabetização)	Sim	Agente em Atividades de Educação (rede pública) e bolsista CAPES
E2	2014/1	2012/1	19	Não	Não	Agente em Atividades de Educação (rede pública)
E3	2014/1	2012/1	27	Não	Não	Atividade autônoma
E4	2014/1	2012/1	36	Pibid (alfabetização) Proler	Sim	Bolsista - CAPES
E5	2014/1	2012/1	Não concedeu entrevista			
E6	2014/1	2012/1	Não concedeu entrevista			
E7	2014/1	2012/1	47	Não	Não	Auxiliar de professora EI (rede privada)
E8	2014/II	2012/II	23	Não	Não	Auxiliar de professora EI (rede privada)
E9	2014/II	2012/II	23	Não	Não	Comércio
E10	2014/II	2012/II	33	Pibid (Educação Infantil)	Sim	Bolsista CAPES
E11	2014/II	2012/II	24	Não	Não	Agente em Atividades de Educação (rede pública)
E12	2014/II	2012/II	22	Não	Não	Comércio

E13	2014/II	2012/II	40	Pibid (alfabetização)	Sim	Bolsista CAPES
E14	2014/II	2012/II	29	Pibid (alfabetização)	Sim	Agente em Atividades de Educação (rede pública) e bolsista CAPES
E15	2014/II	2012/II	33	Pibid (Educação Infantil)	Sim	Bolsista CAPES
E16	2014/II	2012/II	21	Não	Não	Auxiliar de professora EI (rede privada)
E17	2015/I	2013/I	Não concedeu entrevista			
E18	2015/I	2013/I	36	Pibid (Educação Infantil)	Sim	Agente em Atividades de Educação (rede pública) e bolsista CAPES
E19	2015/I	2013/I	Não concedeu entrevista			
E20	2015/I	2013/I	27	Não	Não	Comércio
E21	2015/I	2013/I	23	Não	Não	Agente em Atividades de Educação (rede pública)
E22	2015/I	2013/I	24	Pibid (Educação Infantil)	Sim	Agente em Atividades de Educação (rede pública) e bolsista Pibid
E23	2015/I	2013/I	22	Não	Não	Auxiliar de professora EI (rede pública)
E24	2015/I	2013/I	19	Não	Não	Comércio

E25	2015/I	2013/I	23	Não	Não	Agente em Atividades de Educação (rede pública)
E26	2015/I	2012/I	27	Pibid e Proler	Sim	Bolsista CAPES
E27	2015/I	2013/I	23	Não	Não	Auxiliar de professora na educação especial (rede privada)
E28	2015/I	2013/I	Não concedeu entrevista			
E29	2015/I	2013/I	23	Não	Não	Auxiliar de professora EI (rede pública)

Fonte: Elaborado por Claudete Bonfanti (2016).

Além das 24 estagiárias, foram entrevistadas 3 docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) público do município de Itajaí, no qual foi realizado estágio. Cada uma das docentes aqui entrevistadas acolheu duas estagiárias em suas classes durante a coleta de dados da pesquisa. O Quadro 7 indica o perfil das profissionais entrevistadas:

Quadro 4 – Perfil das docentes de Educação Infantil entrevistadas

Professora	Idade	Formação acadêmica	Experiência profissional docente	Atuação na Educação Infantil	Atuação nos anos iniciais
Docente 1	34	Pedagogia Especialização em Educação Infantil e Neuropedagogia	13 anos	12 anos	1 ano
Docente 2	51	Pedagogia Especialização	25 anos	11 anos	14 anos
Docente 3	52	Pedagogia Especialização	13 anos	13 anos	****

Fonte: Elaborado por Claudete Bonfanti (2016).

De acordo com o Quadro 7, as três professoras possuem experiência consolidada na Educação Infantil: têm formação acadêmica, especialização *lato sensu* e trajetória profissional dedicada a essa área. Entrevistamos as profissionais de um dos Centros de Educação Infantil que acolheram as estagiárias, com o intuito de compreendermos a percepção das professoras em relação ao estágio.

As mediações dessas docentes impactam no modo de as estagiárias organizarem suas ações. Ao mesmo tempo em que são atoras do processo de formação das estagiárias, as professoras exercem função de coformadoras. Pensamos que as vozes dessas profissionais podem dar pistas para se pensar a operacionalização do estágio e a aproximação entre universidade e instituições concedentes de espaço para a realização de estágios.

4.3 DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Entendemos que a escolha de determinado percurso metodológico de pesquisa precisa considerar o objeto de estudo que se pretende investigar junto ao desenho teórico e suas aproximações, algumas definidas *a priori* e outras que surgem no decorrer do estudo.

Buscamos a compreensão do movimento da pesquisa a partir da perspectiva histórica e dialética. Concordamos que essa abordagem possa subsidiar o estudo como referencial teórico-metodológico, uma vez que “o indivíduo só pode ser realmente compreendido em sua singularidade, quando inserido na totalidade social e histórica que o determina e dá sentido a sua singularidade” (BOCK, 1999, p. 34).

Por se tratar de fenômenos subjetivos, conforme fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, o procedimento de análise dos dados baseou-se no processo de apreensão das significações, tendo como suporte alguns aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski. Parte-se do dado empírico com a intenção de ir além da descrição dos fatos, considerando a historicidade do processo. Nessa perspectiva, Processo e homem são entendidos num movimento histórico e dialético, como nos situam Aguiar e Ozella (2006, p. 224), deste modo:

Um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo ao mesmo tempo, único, singular e histórico (...) [revelando] em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa, a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Nessa direção, a mediação se faz presente. Por meio dessa categoria pode ser provocada a ruptura das ideias de linearidade e causalidade, melhor dizendo, de dicotomias como: “interno-externo, objetivo-subjetivo, sentido-significado, afastando-nos das visões naturalizantes, baseadas em uma concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

A mediação pressupõe uma relação indireta entre sujeito e objeto, na qual ocorre a intervenção de um outro sujeito, de um outro elemento. Nas relações acerca das questões teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, a presença do outro (mediador) se fez presente.

A linguagem torna-se central neste estudo, tendo suporte nos signos, conforme apregoa Vigotski. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226), os signos “representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito”. A linguagem constitui-se o meio para que as participantes da pesquisa expressem modos de pensar e

se chegue a discussão do entrelaçamento entre as significações e a relação teoria e prática vivenciadas a partir do estágio.

Dando continuidade ao pensamento de Aguiar e Ozella (2006), o significado e o sentido como duas categorias essenciais no processo de apreensão das significações. O significado relaciona-se ao campo semântico; é estável e seu conteúdo constitui-se num processo histórico compartilhado socialmente. “São eles [os significados] que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). O sentido, por sua vez, relaciona-se ao campo simbólico, “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Para proceder a uma análise coerente com a abordagem de pesquisa, com os respectivos procedimentos de coleta de dados e a problemática anunciados, optou-se pela proposta metodológica de núcleos de significação.

Os núcleos de significação apresentados por Aguiar e Ozella (2006, 2013, 2015) serão utilizados na organização, análise e interpretação dos dados coletados, respeitando os princípios do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural.

Trata-se de uma metodologia de análise de dados qualitativos elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, numa perspectiva histórico-dialética (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Tendo por base os fundamentos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural, a proposta dos autores instrumentaliza o pesquisador na apreensão das significações⁴⁴ construídas pelas estagiárias diante da realidade com a qual se relacionam. Considera-se que esse procedimento se articula aos conceitos e pressupostos discutidos anteriormente.

Entendemos que os núcleos de significação podem servir para apreender as significações que as estagiárias revelam em seus enunciados e também ajudar a pesquisadora no exercício de apreensão da realidade para além da sua aparência.

O empreendimento de análise envolve quatro etapas fundamentais: 1) leitura exaustiva das informações transcritas; 2) identificação das palavras inseridas num contexto (levantamento de pré-

⁴⁴ A ideia de significação destacada no trabalho de Aguiar e Ozella (2006, 2013) remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados construídos pelos sujeitos sobre a realidade que os cerca.

indicadores); 3) sistematização de indicadores (momento em que se agrupam os pré-indicadores em indicadores); 4) organização dos núcleos de significação (agrupamento dos indicadores em núcleos).

O levantamento dos pré-indicadores permite identificar palavras que revelam formas de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, apropria-se das características da cultura e as converte em funções psicológicas. E aqui o pesquisador precisa considerar a palavra, conforme sinaliza Vigotski (2009), a unidade do pensamento verbal, ou seja, a palavra com significado.

Salientamos que os pré-indicadores não correspondem a palavras isoladas, mas, conforme asseveram Aguiar e Ozella (2013, p. 309), a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. São palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito. Trata-se de um momento em que o pesquisador se dedica à leitura do material coletado e ao registro das palavras — primeiro inventário das significações construídas pelo sujeito frente à realidade.

Finda a primeira etapa, da sistematização dos pré-indicadores, baseada em critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), dá-se início à sistematização dos indicadores.

Chegamos, então, à terceira etapa, que trata dos núcleos de significação propriamente ditos. Nesse ponto, temos como resultado um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem, de forma mais profunda, a realidade estudada, conduzindo a um movimento em direção aos sentidos.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 66), o movimento em direção aos sentidos:

É definido por um processo que vai da abstração ao real concreto, isto é, a síntese das multideterminações do real, à apreensão do processo de constituição dos sentidos. [...], esse movimento é mediado por categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético, como totalidade, contradição e historicidade, além de outras mais específicas da Psicologia sócio-histórica, como pensamento, linguagem, sentidos e significados.

Para os autores, é importante que, para além do domínio de sequenciar as etapas da proposta, a construção dos núcleos de significação demanda que o pesquisador tenha os pressupostos teórico-

metodológicos sempre como base orientadora do processo de análise e interpretação das formas de significação da realidade do sujeito. Faz-se necessária a articulação com o todo, que é a realidade histórica e social: aspectos institucionais da escola, sua localização, as condições de trabalho docente, as políticas para a educação, os aspectos socioeconômicos e culturais e tantos outros que possam constituir essa articulação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

As inferências e interpretações realizadas durante esse processo de pesquisa pertencem ao universo investigado e são datadas para o atual contexto histórico e cultural. Envolvem grande esforço no sentido de trazer contributos às questões elencadas no percurso do estudo.

Pretendemos dar visibilidade aos resultados encontrados, oferecendo uma leitura representativa de um contexto de investigação e refletindo uma experiência que envolve as questões da formação de professores para a Educação Infantil, tendo como objeto o estágio obrigatório, inspirando outras leituras, análises e enfoques.

Os enunciados⁴⁵ das estagiárias desse estudo expressam modos diferentes de sentir e interpretar as experiências vivenciadas no estágio obrigatório em Educação Infantil. Com isso, a pesquisa se apoia no procedimento de análise dos dados, “núcleos de significação”, proposta por Aguiar e Ozella (2006, p. 228), que nos auxilia e orienta na seguinte direção:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

45 O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. O que caracteriza um enunciado para Bakhtin é a alternância dos sujeitos do discurso, a sua conclusibilidade e a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva. Na medida em que há alternância dos sujeitos do discurso, pode-se delimitar um enunciado; isso ocorre porque o falante comunicou tudo o que desejava em dado momento e em certas condições e, do mesmo modo, o ouvinte tem a possibilidade de responder, de ocupar uma posição responsiva em relação a ele (BAKHTIN, 2010).

Nessa perspectiva, temos como informações primordiais os enunciados concedidos nas entrevistas gravadas e transcritas ao final de cada estágio, assim como as produções textuais das estagiárias, elaboradas durante as diferentes etapas de produção e execução do estágio.

De posse de todas as informações, foram necessárias várias e repetidas leituras do material empírico, tendo como prioridade a familiarização dos dados e a organização dos pré-indicadores. Esta tarefa gerou uma lista de palavras e recortes dos enunciados, considerados elementos importantes para que se possa compreender a relação teórico-prática por meio da avaliação das significações atribuídas pelas estagiárias ao estágio obrigatório em Educação Infantil.

As perguntas feitas nas entrevistas foram fundamentais e se constituíram em importante instrumento para entender como elas suscitaram o aprofundamento de questões que permitiram às estagiárias expor suas concepções, emoções, sentimentos. Fizeram parte do rol dos questionamentos perguntas que pediam evidências ou clarificação, questões que permitiram às estagiárias expandir ideias para serem entendidas tanto por si mesmas quanto pelos outros (qual., quais..., o que..., explique melhor...) (SMYTH, 1994).

Na organização dos núcleos, tomamos o cuidado para não perder de vista a “história do objeto”, isto é, como as significações sobre a relação entre teoria e prática no estágio foram se constituindo, nem desconsiderar sua especificidade (ARANHA, 2015). A partir desse contexto e seu movimento, foram constituídos alguns núcleos, apresentados e analisados a partir do Capítulo 5.

5 ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Acompanhamos as transformações manifestadas pelas estagiárias envolvidas no estudo, conforme os critérios de semelhança, complementaridade e oposição, destacando os pré-indicadores inferidos a partir deles, conforme melhor demonstrado no Quadro 8:

Quadro 5 – Lista dos pré-indicadores e indicadores (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Se fosse só o que a gente aprende aqui não seria suficiente; essencial; vai ao campo de estágio, coloca em prática; desenvolve um olhar reflexivo; teoria e prática são entrelaçadas; no estágio, colocamos em prática o que aprendemos na teoria; nem sempre o que é dito na teoria se encaixa na prática; colocar em prática tudo o que está nos livros; ações; executar com as crianças; a teoria dá o embasamento pra fazer a prática com fundamentação; a teoria ajuda muito e na prática nem tudo é o que a gente aprende na teoria; no dia a dia é difícil de levar tudo o que a gente aprende na teoria; é que a teoria é tão lindo, a prática é tão... não é que é triste, mas é tão diferente; a teoria que a gente estuda na sala de aula ajuda bastante na hora da prática; vai preparar a gente para o que vai acontecer no estágio; é através da teoria que a gente vai aprender com os autores de pesquisa, que a gente vai entendendo como é que deve trabalhar; assusta ao pensarmos em estudar a docência e seus conceitos e praticarmos no momento de intervenção – de entrarmos em contato com as crianças e toda a atuação de ser professor; acontecendo tudo junto – compreendo [o estágio] importante pela oportunidade que temos de entender aquela realidade de ser professor da EI; a gente não aprende como se lida na prática; a gente aprende a teoria; mas na prática é totalmente diferente; a teoria vem para aperfeiçoar a prática; a primeira complementa a segunda; é ter capacidade de conciliar os pontos aprendidos em sala e “tentar” pôr em prática no dia a dia; na teoria tudo funciona de forma linda – deixa encantada –, na prática é totalmente diferente.	Aspectos teórico-práticos
Segurança; trabalhar em dupla; trabalhar com os bebês – eu tinha medo e superei bastante; conhecer o espaço onde fiz o estágio; eu tinha muito medo; berçário –	Destaque ao estágio na formação

<p>cuidar e dar ensino, o principal era sempre cuidado; foi ótimo; pude conhecer antes de entrar pra trabalhar; a orientação de estágio é fundamental; nos deixou tranquila; importante para o primeiro contato com a prática; participar do cotidiano da EI; importante para a formação; ver a realidade com outros olhos; em relação à prática, olhar a criança como um ser que precisa vivenciar a brincadeira; vivenciar o tempo de criança, e não apenas ler e escrever; importante que façamos estas descobertas durante o período em que estamos cursando [a graduação]; porque são nessas etapas que encaramos os desafios da profissão; mais dias de estágio; o período do estágio deveria ser maior; ver melhor como funciona na prática; elaborar planejamento; pesquisa; brincadeiras com as crianças; escolha de atividades; conviver no meio das crianças; uma boa prática vem de um bom planejamento;</p>	
<p>estudo; criatividade; brincar e aprender com as crianças; cada criança é diferente; produzir os materiais; dificuldade na escrita [registros]; no estágio se tem um olhar de professor; observar a estrutura das relações no espaço da EI; contato com a criança; com os professores; gestores; com a sala e o contexto; indispensável; serve como instrumento norteador para aqueles que acreditam que na EI é necessário apenas gostar de crianças e cumprir a rotina de cuidados básicos de higiene e alimentação; conhecer sobre a EI; dedicar-se aos direitos e deveres da criança; dentro do estágio, podes ter uma noção do que é a EI e de como lidar e se encaixar aí dentro; o profissional vai se desenvolvendo na prática; não é moleza ser professora na EI – precisa cuidar, ensinar como se limpar, a ter autonomia, entender as limitações da criança –, acredito que o estágio prepara e é muito importante; algumas vezes observamos situações de conflito não solucionados e quando chegamos na sala [universidade], com o orientador, colocamos a situação; nos posicionamos; questionamos e refletimos; primeira etapa para começar a nossa formação; nosso meio profissional; fazer o estágio para sanar dúvidas no meio da caminhada; momento em que o discente pode errar para que aprenda; enxergar o que é a criança; como funciona a parte administrativa; a rotina das crianças; mais dias para pôr em prática a teoria.</p>	<p>Destaque ao estágio na formação</p>
<p>Estudos Temáticos: Educação Infantil; livros didáticos</p>	<p>As disciplinas</p>

<p>dos outros períodos do curso [1º, 2º, 3º e 4º]; Prática Docente: projetos Integrados; Textualidades literárias; Elaboração Conceitual: Artes; Trabalhos Acadêmico-Científicos; Processos de Ensino e Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras na Infância; Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica; Educação Inclusiva; Matemática; Libras; Planejamento de Ensino; recorria à professora [orientadora]; pesquisava onde eu trabalhava, pedia opinião para a professora; livros que a professora [orientadora] indicou; Internet [sites]; colegas; supervisora de campo de estágio [a docente]; nas observações realizadas em campo de estágio; textos do AVA [Brinquedos e Brincadeiras na Creche]; texto da leitura interdisciplinar do curso.</p>	<p>auxiliares no planejamento das etapas do estágio</p>
<p>Observando no estágio; a prática aliada à teoria; aprende na prática; na teoria; com os saberes das crianças; com os colegas; com os livros; cada criança tem um saber diferente; seu contexto social; sua cultura, e isso nos ensina; material e suporte das disciplinas na faculdade e a prática no dia a dia; nas experiências em sala de aula; na relação com a família e os pares no ambiente escolar; a teoria é o principal – quando se fala de criança a gente sempre tem que lembrar do tempo e o momento de cada criança; vivenciando com as crianças; estudando; pensando; buscando na literatura; se aprende na faculdade e na rotina diária; quando entra na sala – que tem de trocar, atender, pegar no colo escutar; na prática; nossa postura ética; ter horário; o que a gente viu nas aulas [universidade]; apoio da minha colega no estágio [dupla]; a liberdade dada pela docente da sala e pela orientadora; deixando-me sentir uma profissional com o direito de perceber a diferença de cada criança e suas necessidades; Pibid [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência]; já ter atuado na EI me deixou muito confortável.</p>	<p>Aprender a ser professora na EI</p>
<p>Mais aulas presenciais; mais bolsas do Pibid; não mudaria nada; estou exatamente onde queria estar; minha dificuldade está nas provas presenciais; não me ocorre nenhuma mudança; a palavra não seria mudar, mas o que eu poderia acrescentar; mais leitura; mais dedicação; mais investimentos em cursos; procuraria novas estratégias para realizar um bom trabalho; mais matérias interativas; mais aulas; mais carga horária; me sinto cada vez mais crítica e não mudaria nada na minha formação; ter iniciado mais cedo em projetos e bolsas</p>	<p>Significações em relação ao curso</p>

oferecidos pela instituição; EaD: eu não me sinto confortável com a execução pelo computador; aumentaria a carga horária de estágio.	
<p>O professor é mediador do conhecimento; interagir com as crianças; sobre os bebês: ter sutileza (hoje tá frio, então tenho que colocar um cobertor, desligar o ar); não só com os bebês; conhecer as relações que se estabelecem com as crianças; conhecer as famílias; fazer pesquisa; buscar mais; conhecer a criança como um todo (contexto, cultura, respeito a esta cultura); conhecer as diversidades de culturas em sala de aula; conhecer as características das idades; o professor precisa ter esses saberes; ser observador; pesquisador; saber que a aula é feita de acordo com a criança; conhecer as crianças e as necessidades que giram em torno da EI; precisa gostar de ler; ser professor na EI exige conhecimentos e práticas nas experiências vividas no ambiente escolar; consciência se realmente é o que tu gostas; se gosta da idade das crianças; gostar da profissão; saber respeitar o tempo da criança; dar vez e voz a ela; trabalhar as diversas linguagens; expressões; lembrar que o espaço é da criança; estudar a infância da criança; ter domínio com as crianças; com o conteúdo; ter vocabulário adequado para a EI; paciência para entender a criança; carinho; atenção para a criança se desenvolver; brincar; abrir espaço para que a criança possa se desenvolver sem que a gente esteja o tempo todo intervindo; agir com ética; boa formação; curso de Pedagogia; estágio e prática; ensina e mergulha no universo da criança e família, perseverança; paciência; respeito pela criança; brincar, não apenas pegar uma coisa pronta e aplicar com a criança; deixar ela criar sua própria obra; educar; cuidar; ter carinho; sentar com as crianças; dar um beijo quando chega; recepção; descobrir as habilidades das crianças e desenvolvê-las por meio da ludicidade; ser flexível com o tempo das crianças.</p>	<p>Conhecimentos do professor de EI</p>
<p>Infância é o primeiro período de nossa vida; das fases, é a que mais a gente se desenvolve e aprende; imaginação; fase mais importante do ser humano; vive dos 0 a 12 anos; pode ser diferente dependendo da região em que se vive; que a criança se apropria de diversas aprendizagens; busca e aprende em todo o momento; fase que todo mundo vai passar; infância nem sempre todos têm; todo mundo pode ser criança; vai ser criança; momento da vida no qual ocorre um grande</p>	<p>Sobre o que é Infância e criança</p>

desenvolvimento seja físico ou cognitivo; fase em que se vive feliz; sem problemas ou preocupação; infância nem todos vão ter; Criança nasce criança; infância é o que você vive no seu meio social; cultural; nem todos têm uma boa infância; infância é um estágio da vida; específico da infância a brincadeira entendida como uma experiência de cultura; criança é um ser de pouca idade;	
depende de atenção; carinho; cuidado; tem vários tipos de criança; tem poder de imaginação; fantasia; criação; sujeito ativo; interage com outras crianças; com adultos; para se desenvolver; através dos jogos; brincadeiras; socialização que ocorrem na infância que a criança constrói conhecimento; um ser pleno de direitos; precisa diariamente de amor; segurança; confiança; conforto; criança é criança em qualquer lugar; criança é um ser feliz; é alegria muitas vezes na vida dos adultos; ser humano pequeno; não é um adulto em miniatura.	Sobre o que é Infância e criança
Berçário [atividade de pintura]; a gente viu que eles são capazes; deixar eles fazer a pintura deles; Berçário; arremessar bolinhas de plástico no móbile; móbile de cesto que organizei; preparei o espaço – vi que os bebês exploram e se interessaram bastante; oficinas interativas; gostei de fazer parte da contação sobre o pirata – o mar, chapéus, capas, espada, luneta –, a gente deixou que eles montassem o cenário com a gente; na própria história; Contação de histórias – fizemos essa ação todos os dias –, as crianças têm vontade de pegar o livro na mão; imitar contando a história para os outros amigos – pude observar a linguagem das crianças se desenvolvendo com o uso da leitura; vontade de expressar o que ouviam; sentiam; contribui porque traz a criança à imaginação; porque toda criança tem direito a imaginar; sonhar; pensar; Contação de história e construção do livro – os bebês saíram da rotina da TV e demonstraram grande interesse na leitura; Amarelinha numérica [as crianças ficaram testando seu equilíbrio, falavam os números que pisavam e nos dias subsequentes pediam para colocar novamente a amarelinha na sala].	Ações do estágio e a contribuição no desenvolvimento infantil
As meninas contribuem; numa escola pública é aberto; não temos problemas em recebê-las; são parceiras; colegas; estão aprendendo; vem para somar; não são períodos longos; flexibilidade de conversar com as	Percepções das docentes da parte concedente

professoras [orientadoras]; teoria enquanto prática, vieram fundamentadas; sabem o que estão fazendo; interessante o trabalho delas; o movimento dentro da escola com as acadêmicas é muito importante; traz aprendizado; práticas inovadoras; faz a gente refletir sobre a prática diária que se faz com as crianças; às vezes práticas que se fazia e hoje não se faz mais; ajudo no que é possível pela experiência que tenho; estágio está bem organizado; observam e veem como a professora organiza; continuidade; amor; carinho; confiança; positivo; contação de histórias; aprendizado das crianças; trazem um conteúdo e bagagem enormes; teoria com a prática.	
---	--

Fonte: organizado por Claudete Bonfanti (2016) com base em Tassoni (2008, p. 92-95).

As leituras sucessivas e obrigatórias dos pré-indicadores foram fundamentais para aglutiná-los e darmos conta da segunda fase, que consistiu na organização dos indicadores. Os indicadores foram nos aproximando das significações das estagiárias em torno das reflexões teórico-práticas do estágio, o que nos possibilitou a continuidade na tarefa de organização das informações, levando-nos à articulação (AGUIAR; OZELLA, 2006), e constituição dos núcleos de significação, apresentados no Quadro 9:

Quadro 9 – Lista dos indicadores aglutinados e respectivos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Importância da teoria e prática	Relação teoria e prática no estágio e suas contradições
As disciplinas auxiliares no planejamento das etapas do estágio	
Destaque ao estágio no processo de formação	O estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a EI
Conhecimentos do professor de EI	Especificidades da Educação Infantil: pertinências entre cuidar e educar
Concepção de criança e infância	
Ações desenvolvidas no estágio que contribuíram no desenvolvimento das crianças	
Aprender a ser professora na EI	O processo de aprender a profissão docente neste curso de pedagogia.
Mudanças referentes à formação	
Percepções das docentes da parte concedente	

Fonte: Organizado por Claudete Bonfanti (2016).

O Apêndice A, traz um quadro com a organização dos pré-indicadores, apresentando os enunciados das participantes envolvidas no estudo.

5.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO E SUAS CONTRADIÇÕES

Neste núcleo, acompanhamos os aspectos teórico-práticos e as disciplinas auxiliares no planejamento das etapas do estágio, com os sentidos construídos pelas estagiárias. Não foram incluídas as significações em torno do *processo de aprender a profissão docente neste curso de Pedagogia*, pois fazem parte do Núcleo de significação 4 e do Núcleo de significação 2, que diz respeito *ao estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a EI*

Entre as estagiárias, percebemos que há uma compreensão acerca da importância da relação teoria e prática como referência para o estágio, mas que revela algumas contradições em torno deste fenômeno, pelas suas aproximações e distanciamentos observados nos enunciados.

As formas evidenciadas pelas estagiárias em alguns enunciados, quando questionadas sobre a relação teoria e prática no estágio, revelam que a teoria foi fundamental quando aliada à prática. Por meio da fala dessas estagiárias, vislumbramos a experiência vivida por elas com os diferentes contextos sociais: universidade, Centro de Educação Infantil, os pares, que são também influenciados por valores, atitudes, modos de agir, afetos, de modo que esses fatores estão entremeados na forma como explicam o que compreendem da articulação teoria e prática no estágio. Acompanhamos o início da análise, com os excertos do Indicador referente à importância da teoria e prática:

Bom, a teoria, ela te dá, bom, quando a gente fala assim de imediato, **a teoria e a prática da Educação Infantil são totalmente ligadas**, né!. Se a gente não tem nenhum conhecimento já da prática, parece que são coisas distantes, **mas na realidade estão entrelaçadas**, porque não tem como você ter uma prática sem uma teoria, e com

a teoria você vai à prática. (E4 2014/I, informação oral⁴⁶).

A importância de ser uma boa base teórica para ir a campo, nunca esquecendo que a **teoria sem prática nos serve parcialmente**, pois nada melhor que estar no **ambiente escolar para perceber as dificuldades e as possibilidades metodológicas**. (E10 2014/II, informação oral⁴⁷).

A teoria é o suporte para a prática. (E18 2015/I, informação oral⁴⁸).

A teoria vem para aperfeiçoar a prática, a primeira complementa a segunda. A teoria fundamenta a prática para que seja eficaz. (E26 2015/I, informação oral⁴⁹).

Ao acompanhar os excertos acima, percebemos que a relação teoria e prática foi significada pelas estagiárias como complementares. Diante da compreensão dessa estrutura relacional, podemos afirmar a existência da tomada de consciência do processo vivido no estágio. Trata-se de uma compreensão relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes.

De acordo com Vigotski, a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa (VYGOTSKI, 1921, 1933, 1996). Não se trata de um sistema estático e mecânico, mas relacionado ao desenvolvimento da conduta voluntária. Toassa (2006), ao estudar o conceito de consciência em Vigotski, nos esclarece que para este autor o

⁴⁶ E4. **Enunciado IV**. [1º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E4 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁴⁷ E10. **Enunciado X**. [2º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E10 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁴⁸ E18. **Enunciado XVIII**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E18 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁴⁹ E26. **Enunciado XXVI**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E26 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

sistema da consciência não equivale à percepção e se desdobra em duas acepções principais, a saber: 1) como um processo e seu produto; 2) como atributo. Deter-nos-emos na acepção primeira por entendermos que nos ajuda na compreensão da significação construída pelas estagiárias em torno da relação teoria e prática no estágio.

A consciência, na acepção de processo e seu produto, costuma ser utilizada por Vigotski, de acordo com Toassa (2006), como tomada de consciência com relação ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas, realizada por um complexo mecanismo psicológico:

Trata-se de uma relação de compreensão ou conhecimento, ativa[sic] com respeito ao meio social. Demanda, contudo, uma consonância entre os fatos internos ou externos ao sujeito e sua representação, ainda que inconclusa ou imperfeita, na palavra – daí a ideia de compreensão. (TOASSA, 2006).

A tomada de consciência que as estagiárias expressaram nas significações vem ao encontro do que Vigotski (1991, p. 50) chama de “dar-se conta de algo”.

Dando continuidade ao processo de análise, consideramos que a base teórica oferece instrumentos e esquemas para analisar, reorganizar, reinventar e inovar as práticas e as ações dos sujeitos, submetendo-as também ao questionamento, pois as teorias servem para explicar temporariamente a realidade. Acompanhamos outros enunciados que nos remetem ao aspecto dessa relação:

Teoria e prática no ambiente escolar para perceber as dificuldades e as possibilidades metodológicas. (E10 2014/II).

É através da teoria, no caso daquilo que a gente vai aprender com os autores de pesquisa, que a gente vai entendendo como é que se deve trabalhar. (E25 2015/I, informação oral⁵⁰).

São significações que vão ao encontro do que é apontado por Pimenta e Gonçalves (1990), autores que redefinem o estágio como o

⁵⁰ E25. **Enunciado XXV.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E25 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

caminho para a reflexão, ou seja, trata-se de uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, transformadora da realidade.

As estagiárias mostram ainda que o estágio na sua relação teoria e prática se aproxima com o que autores de pesquisas apontam, levando ao entendimento do que deve ser trabalhado com as crianças e à compreensão da realidade de ser professor da Educação Infantil, como pode ser observado nas falas abaixo:

Bom, primeiramente, assusta ao pensarmos em **estudar a docência** e seus conceitos e **praticarmos**, ou seja, o momento da **intervenção**, de **entrarmos em contato com as crianças e toda atuação de ser professor**. Isso tudo acontecendo junto, mas compreendo que foi importante porque são oportunidades que temos de **entender aquela realidade de ser professor da Educação Infantil**. (E24 2015/I, informação oral⁵¹).

Bom, eu **entendo que é colocar em prática tudo aquilo que tá nos livros**, realmente; é compreender e, de uma forma imperativa, conseguir **colocar em ações, em projetos e executar com as crianças**. E a teoria dá todo o **embasamento pra que tu consigas fazer uma prática com uma boa qualidade, tendo fundamentação**; uma base boa, que tu consigas desenvolver toda aquela parte que tu **pensou e projetou de uma forma eficiente**, tanto pra ti quanto pras crianças. E, da forma adulta de pensar, **transformar ela em algo que a criança possa compreender** e conseguir executar aquela proposta bem feita. (E25 2015/I).

Essas falas evidenciam o que Pimenta e Lima (2012, p. 43) discutem sobre a relação do estágio como espaço de questionamento das práticas educativas:

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas

51 E24. **Enunciado XXIV**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E24 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Na continuidade do diálogo, há estagiárias que significam o estágio como um tempo de colocar em prática tudo o que se aprendeu de fundamentos teóricos, demonstrando que prática e teoria, em seu entendimento, são dissociadas da realidade, como sugerem as falas extraídas do mesmo indicador, que concorrem para ampliar a nossa compreensão em torno da relação teórico-prática do estágio supervisionado.

Bom, é..., eu penso assim: que... **a teoria ajuda muito, porém, na prática nem tudo é igual ao que a gente aprende na teoria; muita coisa muda. É... eu acho que no dia a dia é difícil de levar tudo o que a gente aprende na teoria.** (E21 2015/I, informação oral⁵²).

O que me vem à cabeça é **que na teoria é tão lindo!** [risos] **A prática é tão... não é que é triste, mas é que é tão... diferente**, é muito pouca coisa do que te lês [pausa] Ter a teoria é a base, um planejamento, tu consegues colocar a teoria em prática, é... Ela é totalmente diferente assim, porque... na teoria tu não aprendes a realidade que tu vais encontrar no CEI, no caso. Então, no nosso caso eram 27 realidades diferentes e a teoria não te ensina a lidar com 27 realidades diferentes. Então, tu tens que ter uma prática diferente pra lidar com aquilo, é... A teoria, ela serve mais mesmo como base pra fundamentar, entender que... talvez, mas não pra tu colocares em prática aquilo. Porque nem tudo que uma criança gosta a outra gosta, então são idades diferentes, a teoria é uma só, mas a prática, ela nunca vai ser uma só. Eu acho que é isso assim, a relação teoria e prática. Pra mim, a teoria, ela serviu muito como base pros nossos planejamentos, mas pra prática eu tive que ir muito assim, pra rotina, muito pro

52 E21. **Enunciado XXI**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E21 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

dia a dia da realidade da criança, não muito pela teoria assim. (E22 2015/I, informação oral⁵³).

A gente não aprende como se lida na prática, a gente aprende a teoria, mas na prática é totalmente diferente. (E25 2015/I).

É... na teoria tudo funciona de forma linda... É uma coisa que deixa assim encantada..., e quando tu vais pra prática é totalmente diferente. Algumas coisas a gente consegue trazer da teoria pra prática, mas... trazer o Paulo Freire quando ele fala da Pedagogia da autonomia... lá pra dentro da sala, bota a criança a fazer exatamente aquilo que a gente trabalha na teoria; não dá muito certo... Então, **na prática funciona de uma maneira, na teoria totalmente**[diferente]. (E29 2015/I, informação oral⁵⁴).

Os enunciados acima apresentam todos os elementos de uma leitura de acordo com o que Sánchez Vázquez (1977) indica, na qual a prática opõe-se à teoria. O que nos leva a inferir, a partir das falas, sobre uma formação universitária que não está fundamentando teoricamente a atuação das futuras professoras e nem dá conta de tomar a prática como referência para a fundamentação teórica.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) têm trazido relevantes contribuições para que seja possível compreender esse emaranhado situacional que carece tanto de teoria como de prática. Para as autoras, os currículos de formação têm se organizado por um aglomerado de disciplinas isoladas, distantes da realidade e, com isso, “nem sequer se pode dominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Novamente, reportamo-nos ao conceito de práxis para romper com a ideia de que estágio, segundo explicam as autoras, seja visto como a teoria dissociada da prática. Pela práxis, consegue-se entender

⁵³ E22. **Enunciado XXII.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E22 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁵⁴ E29. **Enunciado XXIX.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E29 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

que o desenvolvimento do estágio pode alcançar o patamar da atitude investigativa, envolvendo a reflexão e a intervenção, na instituição educativa, dos professores, das crianças, das famílias e da sociedade, ou seja, a atitude criadora e transformadora que permite enfrentar novas necessidades e situações. Segundo Aroeira (2009, p. 65),

A mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis não é apenas conceitual; requer rever mudanças nas bases da reflexão. Essa reflexão no contexto do estágio supervisionado necessita considerar que a experiência sozinha não responde às demandas da realidade, se não for inserida uma discussão que ultrapasse a situação específica. Em outras palavras, se não for analisada à luz das teorias, essa reflexão não ocorrerá ou não poderá subsidiar mudanças.

Destacamos as falas das estagiárias: “[...] **é que a teoria é tão lindo! (risos) A prática é tão... não é que é triste, mas é que é tão... diferente**” (E22 2015/I) e “[...] **na teoria tudo funciona de forma linda... é uma coisa que deixa assim encantada...**” (E29 2015/I), que sugerem uma carga emocional constituindo o pensamento expresso pelas participantes ao significarem a relação teoria e prática no estágio. Desse modo, recorre-se a Vigotski (2010, p. 479), em particular ao que se refere à palavra como unidade do simbólico com o emocional, ou seja, “O pensamento nasce do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência efetiva e volitiva”.

Os enunciados acima se aproximam dos elementos afetivos e volitivos que impulsionam as estagiárias a expressarem um sentido permeado pelo “senso comum”. São pensamentos que movimentam a subjetividade das participantes levando-as a negar a relação teoria e prática, passível de transformação da realidade. Esses elementos afetivos e volitivos geram um campo de contradições e negações.

Na sequência, nos aproximamos das questões estruturais do curso, como as disciplinas ofertadas na matriz curricular, os professores, os materiais e as estratégias, os quais possibilitaram diagnosticar, planejar, praticar e analisar as ações propostas por esse estágio obrigatório. Continuaremos as análises recorrendo às falas que colaboraram para maior entendimento da relação teoria e prática:

Então, **eu peguei livros que ela mandou a gente ler aqui [referindo-se a professora orientadora de estágio]**, até o próprio livro da disciplina Estudos Temáticos, também foi uma grande porta. Eu e a minha amiga que fizemos juntas, a gente sentou, viu que a gente podia usar em volta da gente; pra não gastar muito, acabou pegando em *site*, mas assim, foi tudo muito mais aqui na sala de aula mesmo, com a professora orientadora. (E03 2014/I, informação oral⁵⁵).

Estudos Temáticos: Educação Infantil, o livro trazia bastantes subsídios pra eu preparar. Hum! As aulas aqui com a professora... (referindo-se a professora orientadora do estágio). **A orientações dela nas aulas, conversas via email, via sophia, o ambiente de aprendizagem, tudo isso contribuiu. A professora da sala, lá no CEI e a diretora.** (E02 2014/I, informação oral⁵⁶).

A que mais ajuda **realmente é a do Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica**, porque a gente **tira as dúvidas** com ela “cara a cara”, com a professora orientadora, faz a pergunta e te responde na hora, **ela trouxe muitos livros**, pra ajudar com atividades, dali a gente tirou muita coisa. Assim, **as outras ajudam, tu tiras pensamentos de alguns filósofos, os fundamentos**, mas assim, a mais importante mesmo - eu sei que as outras são importantes, tem a importância também, são disciplinas -, **mas essa de estágio supervisionado**

⁵⁵ E03. **Enunciado III.** [1º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E03 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁵⁶ E02. **Enunciado II.** [1º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E02 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

é a mais importante mesmo. (E01 2014/I, informação oral⁵⁷).

Percebemos a predominância da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica nos enunciados, representada, em especial, pela orientadora, como sujeito de responsabilidade direta sobre a operacionalização das etapas do estágio. Este fato deixa transparecer que o estágio para algumas estagiárias é um momento isolado de todo o curso e que o percurso da formação não é tomado como fio condutor para pensar a instituição, as demandas da Educação Infantil e suas especificidades.

Ao ser um curso ofertado na modalidade a distância, essa é única disciplina em que as estudantes têm contato com a professora (orientadora) de estágio. Aventamos como hipótese que a imagem do professor presente possa trazer maior segurança, respostas imediatas, questionamentos instantâneos e, por isso, seja revestida de maior relevância em detrimento das outras disciplinas, que são totalmente a distância e com outro tipo de interação no ambiente virtual de aprendizagem.

Ao evidenciarem a prática em detrimento da teoria ou darem maior importância à disciplina de estágio em detrimento das demais, que servem de base teórica e perpassam todo o curso, as estagiárias acabam por apresentar uma visão reducionista e individualista da formação. Pelo viés da práxis, espera-se que a formação dê conta da realidade alicerçando-se em uma prática concebida como atividade social e transformadora. Nisso consiste uma prática que atenda aos interesses sociais e ao desenvolvimento da atividade humana; neste caso em particular, à formação de professores para a Educação Infantil.

As disciplinas mencionadas, na sua maioria, representam especificidades relacionadas à docência na Educação Infantil. Com isso, vê-se que nem toda a parte teórica recebida até esse momento do curso teve sentido ao ponto de fazer com que as estagiárias dela dispusessem para refletir as situações do contexto prático de estágio.

Na intenção de melhor compreender a situação apontada, recorreremos ao trabalho de Castro (2005), que fez uma pesquisa sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia no contexto das escolas

⁵⁷ E01. **Enunciado I.** [1º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E01 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

de ensino fundamental em Santa Catarina. Ao investigar a contribuição das diversas disciplinas para o desenvolvimento do estágio e para a formação do futuro docente segundo a perspectiva dos acadêmicos entrevistados, constatou que as disciplinas a cuja contribuição atribuíram maior relevância foram as metodologias; todavia, algumas lhe pareceram desarticuladas de uma realidade que visa privilegiar a relação teoria e prática.

Nesta pesquisa, as estagiárias apontaram outras disciplinas da matriz curricular do curso como importantes. Além disso, os depoimentos deixam claro outros componentes que perpassaram a formação, tais como: livros, textos, autores que se aproximam mais da discussão de temáticas inerentes ao estágio na Educação Infantil e demais estratégias de ensino dispostas pelo curso, como o uso da Internet e o Ambiente Virtual de Aprendizagem foram importantes na construção do estágio, como pode ser acompanhado pelos enunciados abaixo:

Nos livros do 1º, do 2º e do 3º período, algumas referências teóricas e também algumas citações, alguns... referências. Os livros, a gente é... tem de **Leitura interdisciplinar**; alguns textos me serviram bastante, como o de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, **Brinquedos e Brincadeiras na Creche, que são dos períodos passados**. (E29 2015/I).

Nos livros de outras matérias do curso, como Estudos Temáticos: Educação Infantil, Jogos Brincadeiras na Infância, Prática Docente: Projetos Integrados e também em outros livros. (E10 2014/II).

É... como eu fiz dupla com a Renata, a gente pesquisou bastante sobre a **brincadeira**, a gente pesquisou **Vigotsky**, a gente pesquisou **Piaget**, pra gente tentar entender e levar a brincadeira, trabalhar a **identidade e autonomia** no nosso estágio, através de qual brincadeira que a gente iria trabalhar e o que a gente iria trabalhar naquela

brincadeira. Então, foi **através da pesquisa de outros autores**. (E23 2015/I, informação oral⁵⁸).

Segundo Zabalza (2004, p. 174), “o estágio é um componente transversal da formação que deve influenciar e ser influenciado por todas as disciplinas do curso”.

Contudo, percebemos nos enunciados que as estagiárias não significam o conhecimento teórico como algo situado e vinculado com as necessidades práticas dos homens. Certamente, a prática como uma práxis humana, é ela a finalidade da teoria. Isso não implica numa contraposição, mas uma forte vinculação entre as duas.

É importante pensar que o estágio não se faz por si mesmo, mas depende de todas as disciplinas do curso que, quando articuladas, constituem um verdadeiro projeto de formação de professores, tendo como marca alavancar o estágio como pesquisa. A pesquisa é explicada por Pimenta e Lima (2012, p. 56) como um percurso que

Poderá ocorrer desde o início do curso possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso de formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de profissão.

A afirmação, acima, pode ser confirmada com a fala da estagiária E3 2014/I:

Então, o que eu já comentei, um ponto positivo, é que **eu tinha muito medo** de chegar na parte de fazer o estágio, de dar aula. E a gente pegou uma série bacana, **berçário**, então era muito **cuidar** e, ao mesmo tempo, **dar um ensino**, mas o **principal era sempre cuidado**. Então, um grande ponto é que eu não tinha conhecimento que eu queria um dia trabalhar com bebês. Hoje eu já não consigo mais ficar sem, já até a próxima prova que eu fizer, o próximo concurso, eu vou tentar pegar nessa área. Pra mim, **foi um ótimo ponto**

⁵⁸ E23. **Enunciado XXIII**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E23 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

isso, porque eu pude conhecer antes de entrar pra trabalhar.

A experiência também foi mencionada como contribuição na hora de organizar as ações do estágio.

Um pouco a gente já tinha **experiência**, aí a gente recorria à professora, pesquisava, ou até mesmo, lá onde eu trabalhava, eu pedia opinião pra minha professora de sala, mas foi tranquilo. (E01 2014/I).

O Quadro 7 apresentou o perfil das estagiárias e constatamos que, das 24 estagiárias entrevistadas, 19 delas estão em contato com instituições educacionais. 5 por meio de bolsas do Pibid e Proler e 14 como agentes em atividades de educação ou como auxiliares de professoras, em redes públicas e privadas de ensino.

O estágio para quem já está no exercício docente vem como possibilidade de reflexão da própria prática, como reforço e suporte na construção da identidade docente, concepção corroborada por Pimenta e Lima (2004, p. 128): “Na discussão coletiva, mediada pelo professor, a consciência profissional dos professores-alunos pode ser transformada, gerando novos contornos a sua identidade”.

As autoras mencionam que o estágio para os alunos estagiários contribui como formação contínua redimensionada pela reflexão com base na análise das relações de trabalho, na análise das dificuldades que enfrentam para realizar um bom trabalho e no levantamento das possibilidades do professor em seu cotidiano e da instituição como organização. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 132).

Reiteramos que essa questão é um desafio que se põe diante da universidade, pois a articulação entre a formação e o campo da experiência profissional são fundamentais ao se pensar a transformação da realidade educacional.

Outro aspecto que aqui se destaca foi observado nos comentários da E04 2014/I, quando esta refere-se ao fato de fazer parte do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁵⁹, o que teria trazido contribuições para o processo de reflexão e compreensão das situações que envolvem a docência. Acompanha-se:

Sobre os estágios supervisionados, tenho aprendido muito mesmo, corro atrás desde o início, desde os primeiros, desde as observações... Isso, desde as observações que a gente vem fazendo, só acrescentou conhecimento, maturidade, faz refletir sobre a nossa prática, sobre como que eu tô trabalhando, como que eu deveria trabalhar. Eu sou do Pibid também; na escola eu trabalho com crianças que têm dificuldades de aprendizagem... **Pedagogia com alfabetização... a gente trabalha no contraturno no Pibid.** Então, isso nos ajuda muito na nossa prática e nos ajudou também muito no estágio, porque algo assim, quando a gente lia os materiais da Educação Infantil, lia sobre literatura, sobre essa oralidade da criança, sobre a escrita da criança, a gente refletia assim muito o que a gente fazia em sala de aula. Então, nos ajudou bastante mesmo, então assim ó, só tem nos feito assim, me feito crescer, como profissional, como futura pedagoga e como professora. Porque antes a gente achava que a gente tinha que fazer pra criança, e a gente aprende, o professor, ele é o mediador, ele não pode chegar e entregar pronto pra criança, ele tem que levar a criança refletir... (E04 2014/I).

Almejamos que as oportunidades vivenciadas no estágio, de observar para diagnosticar, projetar para intervir na realidade diagnosticada, refletir e analisar com base na fundamentação teórica, sejam um caminho para superar as limitações traçadas pela mera

⁵⁹ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

experiência, bem como possam ser capazes de desenvolver atitudes necessárias à profissão: de investigação, reflexão e a construção de saberes pedagógicos.

Consideramos esse movimento dialético como promotor do processo formativo; assim sendo, o estagiário não será o mesmo do início ao final do processo. No pensamento de Sánchez Vázquez (1977, p. 160), inspirado na concepção da práxis em Marx, “[...] implica na ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito”.

Ao visibilizar as significações construídas pelas estagiárias sobre a relação teoria e prática também tivemos a oportunidade de conhecer melhor a dimensão subjetiva da realidade da formação de professores, a proposição do curso de formação de professores e seus desafios.

Trazemos a esse contexto de pesquisa Ostetto, para nos ajudar na compreensão do estágio na formação de professores para a Educação Infantil e sua relação teórico-prática. A autora ressalta que

O estágio, como parte do processo formativo dos professores, não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores. Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo e maravilhoso, com ideias inovadoras. É abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular. (2012, p. 128).

Os achados sinalizam que as estagiárias, na sua maioria, construíram sentidos para a relação teoria e prática, mas o movimento praxiológico ainda precisa ser dimensionado na trajetória de formação, no interior do curso.

Como assegura Gomes (2009, p. 140):

A relegação dos saberes teóricos necessita ser “lida” pelas instituições formadoras a fim de buscar uma maneira de formar que articule teoria e prática, conferindo a esta última um estatuto diferenciado que permita a inserção na realidade da profissão e o surgimento de saberes que só poderão ser construídos naquele ambiente de trabalho e produzidos na dialética de uma práxis profissional.

Passamos a analisar o próximo núcleo de significação, o qual traz indicações sobre as possibilidades do estágio como importante momento na formação do ponto de vista das estagiárias.

5.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 – O ESTÁGIO COMO TEMPO E ESPAÇO NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A contribuição deste núcleo vem no sentido de compreender, a partir da análise dos enunciados das estagiárias, como o estágio se traduziu em um tempo e espaço importante na formação acadêmica e profissional, considerando o tornar-se professora de Educação Infantil. Os excertos abaixo trazem aspectos relacionados à observação, ao diálogo com os profissionais da instituição concedente, à visão da estrutura organizacional e à construção do olhar de professora, conforme pode ser seguido:

No primeiro momento, a gente fez toda a **observação, a coleta de dados, conversa com a gestão, professores do CEI**. Depois, então, a gente elaborou **os planos de ações**. O que eu achei que teve assim, um ponto bem positivo, foi **conhecer o espaço onde eu fiz o estágio**. Porque **é no estágio que a gente vai ter um olhar de professor**, um olhar que **a gente vai buscar fazer o melhor**. Quando **a gente observa**, como a gente foi no primeiro momento, a gente observou, a gente tem um olhar, **uma visão total do como se estruturam as relações no espaço da Educação Infantil**. (E02 2014/I).

[...] **O estágio, ele é muito importante para a Educação Infantil**, para o desenvolvimento na Educação Infantil, porque se você não vivenciar, muitas de nós, às vezes, trabalhamos assim “cruas”, trabalhamos com outras coisas, eu comecei “crua” na área e **com o estágio você se prepara, você vai lá e conhece um pouquinho da realidade**. (E23 2015/I).

Os processos de desenvolvimento do professor, conforme perspectiva de Nóvoa (1995) são considerados interligados a fim de assegurar uma tríade indissociável: pessoa, profissão e instituição. Assim, cabem a esse processo os seguintes desenvolvimentos: desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o

desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Partimos da ideia de uma observação pautada na realidade como objeto de reflexão que vem a ser confrontada com os referenciais teóricos da formação. Nesse caso, as estagiárias, ao confrontarem os aspectos da realidade, ao dialogarem com os profissionais, com os pares, com a teoria e com a orientadora, vão construindo a compreensão das especificidades da Educação Infantil, do tornar-se professora, a partir da reflexão e da pesquisa sobre a prática. A elaboração do plano de ação para intervir na realidade é resultado dessa instrumentalização.

Importante mencionar que, nesse estágio investigado, a presença do orientador de estágio nos campos concedentes se distribui de acordo com o número de instituições e estagiários em cada instituição, que podem escolher fazer sozinhos ou em duplas. Segundo o regulamento da universidade, os estagiários podem escolher o campo de estágio. Tal prerrogativa dificulta a supervisão, uma vez que o número de unidades de Educação Infantil pode ser igual ao número de duplas supervisionadas (entre 2 e 10 duplas). Tal fato dificulta o trabalho do supervisor, que muitas vezes nem conhece a unidade na qual está sendo realizado o estágio. Uma das maneiras de superar esta dificuldade é investir na relação com os profissionais que recebem os estagiários e que atuam como coformadores. A relação mais afinada com os professores que acolhem o estágios se expressa no diálogo e nas mediações.

As estagiárias têm garantido o espaço para reflexão na universidade, nos momentos presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem. São momentos mediados pelo professor orientador e pelos colegas, pares de estágio, espaço e tempo em que são conduzidas as discussões no sentido de significar as ações do estágio em sua formação. Os recortes a seguir confirmam essa situação:

É muito importante que façamos essas descobertas durante o período que estamos cursando, porque são nessas etapas que encaramos os desafios de nossa profissão [...]. Algumas vezes, durante o estágio, fazemos observações de conflitos, ou problemas que acontecem dos quais nem sempre são solucionados. Então, quando nós, acadêmicas, chegamos em sala com o orientador de estágio e colocamos a situação, nos posicionamos sobre a mesma, colocamos mais questionários a

serem estudados e resolvidos. (E24 2015/I, informação oral⁶⁰).

O estágio é importante para nossa intervenção. Acho que até [concluir] a nossa formação a gente vai ter que estagiar em todos, todas as etapas, e a Educação Infantil é a primeira etapa pra gente começar a nossa formação, nosso meio profissional. (E25 2015/I).

As práticas oportunizadas pelo estágio, conforme as vozes das estagiárias, nos levam a considerar que vários aspectos contribuíram para dar visibilidade a destaques relativos à organização do estágio na universidade, tais como: a sua operacionalização nos espaços concedentes, os Centros de Educação Infantil, a relação com os pares e com as crianças, aproximações com as condições do trabalho e da profissão a ser exercida, superação de medos, envolvimento de afetos, mediações, denotando questões que se aproximam das especificidades da Educação Infantil. Acompanhamos a declaração da E13 2014/II, conforme excerto a seguir:

O estágio é essencial para formação de professores. No caso da Pedagogia, que possui um leque de oportunidades, o estágio poderá apontar o caminho a ser escolhido pelo futuro pedagogo, seja na Educação Infantil, anos iniciais, educação de jovens e adultos ou na gestão escolar. **No caso específico da Educação Infantil, ele pode servir como um instrumento norteador para aqueles que acreditam que para atuar na área é necessário apenas gostar de crianças e cumprir a rotina de cuidados básicos de higiene e alimentação.** (E13 2014/II, informação oral⁶¹).

⁶⁰ E24. **Enunciado XXIV.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E24 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁶¹ E13. **Enunciado XIII.** [2º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E13 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

A estagiária acima percebeu durante o estágio que a condição de ser professora de bebês e crianças bem pequenas não se resume “**apenas em gostar de crianças e cumprir a rotina de cuidados básicos de higiene e alimentação**”. Ela acaba por indicar que o estágio pode ser um “**instrumento norteador**” para desmistificar essa condição assistencialista versus educativa. A construção desse sentido foi possível mediante o contato que teve com o referencial teórico presente nas leituras indicadas, nos livros didáticos do curso, nos debates promovidos pelas disciplinas e nos encontros presenciais de orientação para a elaboração das ações junto às crianças.

Com isso, retoma-se o que foi discutido no capítulo 2, essencialmente na seção 2.3.1, sobre o processo de formação do professor de Educação Infantil, em que enalteçemos a importância do contato com as linguagens da infância, pois, por esse viés, a docência nesse segmento da educação básica apresenta aspectos similares e também diferentes dos demais níveis de ensino. Como afirmam Formosinho-Oliveira e Kishimoto (2002, p. 44), “esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”.

Inferimos, quanto o fato de a E13 2014/II ter percebido que estar com crianças bem pequenas não se resume aos cuidados básicos de higiene, que a teoria permitiu a ela refletir sobre a realidade prática, ou seja, percebemos uma tomada de consciência por parte da futura professora. Como acentua Sánchez Vásquez (1977, p. 241), a práxis implica subjetividade e objetividade, pois:

Da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é a práxis, tão pouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto, quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pela consciência dessa atividade.

Outra questão apontada como importante no processo de formação do professor de Educação Infantil diz respeito à docência compartilhada e à superação do medo no exercício da docência com bebês. Vejamos:

Pra mim, foi assim, **trabalhar em dupla**, porque eu nunca tinha realizado um estágio em dupla e a gente se deu muito bem, encaixou bem, as duas pegaram juntas, e **trabalhar com os bebês**, porque eu via eles assim, frágeis, eu tinha medo

assim, de pegar no colo, e assim superei bastante o medo, foi bem bom. (E01 2014/I).

Na fala acima, a E01 2014/I menciona que o estágio foi importante na formação pelo fato de ter oportunizado trabalhar em dupla, principalmente no grupo de bebês, o que significou um ponto de apoio na docência com as crianças dessa idade. Salientamos que a atividade docente exercida em dupla tem sido um diferencial da prática na Educação Infantil, ou seja, uma especificidade da docência aliada ao cuidar e educar de bebês e crianças bem pequenas. São duas ou mais professoras, conjuntamente, as responsáveis pelo grupo de crianças, arranjo que permite o diálogo constante e o compartilhamento de perspectivas pedagógicas.

Alguns estudos reiteram que ser professora de bebês e crianças bem pequenas requer responsabilidade compartilhada e parceria entre as professoras e as famílias (MANTOVANI; PERANI, 1999).

O fato de as estagiárias terem tido oportunidade de fazer o estágio em dupla promoveu o desenvolvimento de uma relação permeada pela parceria, implicando em uma troca dialógica e no desenvolvimento de habilidades como: dividir, compartilhar e estar em relação profissional e afetiva.

Barbosa (2010), ao tratar das especificidades da docência com bebês, discute uma Pedagogia de encontros e relações. Segundo a pesquisadora:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar suas vozes”, acompanhar seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado [...]. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além da competência teórica, metodológica e relacional.

Gomes (2009) reforça que o professor deveria desenvolver essa habilidade de trabalhar em pares, grupos e coletividades, principalmente em se tratando da formação de professores para a Educação Infantil, formação que gira em torno dessa dinâmica de relações, interações, mediações, proposições. “E a identidade construída está vinculada a

esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão” (GOMES, 2009, p. 41).

Dando continuidade a como o estágio revelou-se promotor de aprendizagem da profissão docente, acompanhamos um enunciado que manifesta como a E04 2014/I significou sua aprendizagem durante o estágio. O tornar-se professora leva em consideração diferentes relações e a perspectiva da mediação. Vejamos como ela descreve essa situação:

Olha, aprender a ser professor na Educação Infantil é nunca deixar de aprender, é aprender sempre, então, a gente nunca, nunca vai ter um final pra esse professor aprender, a **gente aprende o dia a dia, na prática. A gente aprende na teoria, nós aprendemos na prática, nós aprendemos com os saberes das crianças, nós aprendemos com os colegas, nós aprendemos com os livros. Porque cada criança tem um saber diferente, cada criança também tem um contexto social diferente, cada criança tem sua cultura, e isso nos ensina**. Então, hoje estou numa sala de aula, eu aprendo, mas amanhã eu estou em contato com outra criança, eu aprendo com ela também. **O professor não só ensina, mas ele também aprende. É recíproco o aprendizado.** (E04 2014/I).

Ao explicitar como aprende a ser professora, a estagiária enaltece diferentes relações. O conceito de mediação pressupõe uma relação indireta entre sujeito e objeto, na qual ocorre a intervenção de outro sujeito, de um outro elemento. Aguiar e Ozella (2006, p. 225) adotam a categoria mediação como uma possibilidade de rompimento da linearidade e causalidade, por sua vez, das dicotomias “interno-externo”, “objetivo-subjetivo”, “significado-sentido”, assim como [...] das visões “naturalizantes”, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica”.

As falas presentes neste indicador colaboraram para clarificar os destaques dados ao estágio na formação das estagiárias, revelando um tempo e espaço importante para aproximar as futuras professoras das realidades contextuais da Educação Infantil e suas especificidades.

No indicador seguinte, trataremos das revelações em torno das significações construídas sobre as especificidades da Educação Infantil.

5.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 – ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTINÊNCIAS ENTRE O CUIDAR E EDUCAR

Este núcleo é o resultado da articulação dos seguintes indicadores: conhecimentos do professor de Educação Infantil; concepção de criança e infância; ações desenvolvidas no estágio que contribuíram no desenvolvimento das crianças.

Foi possível identificar uma quantidade de enunciados revelando significações construídas acerca das especificidades inerentes à Educação Infantil. A análise das falas das estagiárias incide em diferentes relações imbricadas na construção dos sentidos, a saber: a relação entre as estagiárias e as crianças, entre as estagiárias e os profissionais dos Centros de Educação Infantil, entre as estagiárias e seus pares, entre o contexto universitário com a sua proposta de formação e o contexto concedente para a prática de estágio.

Com relação aos conhecimentos necessários ao professor de Educação Infantil, podem ser acompanhados alguns excertos abaixo:

O professor, ele é o mediador do conhecimento, ele tem que interagir com as crianças, é como ali - eu tava lendo o texto sobre os bebês -, ele tem que ter uma sutileza, principalmente os professores, não só dos bebês, hoje tá frio, então vou colocar um cobertor, vou desligar o ar. Tem que estar sempre preocupado com o bem-estar da criança e também com o conhecimento. (E01 2014/I).

O enunciado acima indica que a leitura do texto fez a estagiária refletir sobre como deve ser o conhecimento do professor para estar com os bebês. Isso corrobora com a ideia de que a teoria serve para explicar a prática. Estudar faz parte do ser professora na Educação Infantil e, nessa condição, caracteriza-se uma especificidade, também enaltecida pela E19 2015/I:

É uma área muito ampla, **uma profissão** em que nunca paramos de ensinar e aprender, **devemos sempre estar estudando.** O professor deve sempre estar **atualizado** dos conteúdos, ter um **olhar a mais para as crianças, saber observar**

as necessidades de cada aluno. (E19 2015/I, informação oral⁶²).

A E01 2014/I também evidencia uma prática em que o bebê é o centro e dá as pistas para organizar a ação docente. O fato de a estagiária perceber a criança como protagonista é fundamental quando se pensa no contexto educativo infantil e suas especificidades, acentuando o que Rocha (1997, p. 31) defende a respeito da ação pedagógica na infância:

Aprender a pensar, analisar, observar as crianças em diferentes dimensões da sua constituição são os alvos de uma ação pedagógica comprometida com uma criança múltipla e diversa, permeada por uma infância percebida e respeitada como “tempo de direitos”.

O protagonismo da criança e da infância como especificidades da Educação Infantil foram mencionadas por mais estagiárias, como pode ser observadas nas falas a seguir:

O que precisa saber é... **saber compreender o momento de cada criança.** (E07 2014/I, informação oral⁶³).

Ter consciência do que é infância e suas prioridades. (E18 2015/I).

Olha, eu volto a dizer, acho que todo o **professor de Educação Infantil tem que saber respeitar o tempo da criança**, entender que cada um tem seu momento e... acredito que é isso! (E21 2015/I).

A gente reconhecer primeiro o papel da criança, que ela tem o tempo dela de aprender, que ela tem o tempo dela brincar, a gente tem que saber **caminhar conforme os passos das crianças** [...]. Tem que

⁶² E19. **Enunciado XIX.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E19 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

⁶³ E07. **Enunciado VII.** [1º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E07 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

vivenciar na prática. Eu não tinha experiência, eu só soube como é, como eu deveria atuar na Educação Infantil, através das observações, que foi, que é o primeiro... processo que a gente fez, pra que eu pudesse saber tanto a questão do planejamento quanto o momento do brincar, desde as regrinhas, tudo! Tem que ser flexível ao tempo das crianças, período, tudo! Desde o plano de intervenção até as brincadeiras, devem estar no tempo das crianças... (E29 2015/I).

Mas, quando nós estudamos, preparamos todas as cantigas, os livros, as literaturas, isso assim, em relação ao conteúdo, eu me senti segura. Precisa conhecer a criança como um todo, em seu contexto social, a cultura dessa criança, esse respeito por essa cultura, que são diversidades de culturas que nós temos em sala de aula. O professor precisa conhecer as características da idade das crianças [...], o professor precisa ter esse saber. E ele deve ser um bom observador, pesquisador, sempre em busca de conhecimentos. (E04 2014/I).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), as propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Os excertos acima revelam a especificidade da observação, da pesquisa, do conhecimento das características do desenvolvimento da criança, do tempo de ela aprender, do planejamento. Todos esses elementos são fatores constitutivos da docência, vista como uma totalidade que, na articulação dialética, comporta o objetivo e o subjetivo, atividade interna e externa.

A docência na Educação Infantil compreende a especificidade relacional com as famílias. No entanto, somente uma das estagiárias

(E02 2014/I) fez menção em seu depoimento ao estabelecimento de mais tempo no estágio para conhecer a família. Acompanha-se:

Mais horas no campo, mais tempo junto com as crianças, conhecendo as relações que se estabelecem lá, **conhecendo um pouco da família.** (E02 2014/I).

A relação com as famílias fica comprometida por conta do pouco tempo de estágio. O contato se dá somente quando os pais vêm trazer e buscar as crianças. Segundo Terlizzi (2010, p. 59), “os atores das relações na Educação Infantil são três: famílias, professores e crianças. A relação entre professores e famílias tem como objetivo oferecer ajuda à criança”.

Os componentes da ética, do cumprimento de horário e da pesquisa foram trazidos pela estagiária E03 2014/I:

Eu acho que foi aquilo que a gente viu nas aulas e foi aquilo que a gente tentou buscar, pesquisou, e foi pelo que, olhares do próprio CEI e até nossa própria postura ética que foi. Ter horário, ter postura, saber que a gente tá lá pra fazer o nosso estágio, nada mais além disso, eu acho que foi isso. [...] você gostar daquilo que tá fazendo, e não só aqui, mas em tudo que você faz, porque se você não tá fazendo com amor, você não vai conseguir fazer. E, em segundo, é como a gente já tinha falado antes, você sempre se autoconhecer, fazer pesquisa, sempre buscar mais, pra nunca ficar parada no tempo. (E03 2014/I).

O art. 7º da Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior discute o perfil do egresso da formação inicial e continuada, asseverando que

O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e

relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015).

Tudo isso se refere a processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorreram. Além do mais, são processos que envolvem uma série de transformações em dois planos: “primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)”, denominado por Vigotski de internalização⁶⁴ (2003, p. 74).

Nesse sentido, a internalização é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade, conforme reforçado por Oliveira (1992, p. 80):

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Os enunciados abaixo demonstram que a construção da especificidade para a Educação Infantil se faz com leituras, com as crianças, com as experiências de outros colegas, com a professora orientadora. No desenrolar dos episódios as estagiárias apontam como se constrói essa especificidade:

Ouvir as experiências de outras colegas nos faz sentir satisfeitas com o trabalho, porque ouvimos outras dificuldades e facilidades [...]. Mas a gratificação torna-se ainda maior quando você recebe o retorno pra quem você trabalhou, pensou, planejou, que é sim as crianças, e, de um modo geral, não em termos de conhecimento/conteúdos, mas com gestos simples do dia a dia, como, por exemplo, manifestação de carinho, amor, ajuda, humildade entre elas, com nós estagiárias e a professora. (E24 2015/I).

⁶⁴ Internalização é o processo através do qual o indivíduo apropria-se do material cultural, tornando-o seu (VIGOTSKI, 2003).

Foram as dicas da professora e as nossas leituras de livros. Ter domínio com as crianças, com o conteúdo, ter um vocabulário adequado para a Educação Infantil e, principalmente, tem que gostar. (E25 2015/I).

Olha, o conhecimento é tudo, então, através da professora orientadora, nós buscamos muito, estudamos muito, observamos muito bem, tudo que nós..., da nossa intervenção, nós tivemos todo aquele período de planejamento, de observação, então isso nos ajudou muito. Então, acho que o conhecimento, a gente tem que estudar mesmo, tem que buscar, ler bastante, sempre nessa busca constante de sempre melhorar pra que a gente tenha..., a gente consiga. Não sei se eu poderia falar superar, mas assim, enfim, é permitir a essa criança autonomia, que é um direito dela, de poder se abrir para o mundo. A criança não é limitada, não é que ela não sabe, ela sabe de maneira diferente, os saberes da criança. Me preparei, sim, era um assunto, eu trabalhei uma coisa que eu gosto muito, a literatura infantil. (E04 2014/I).

Consideramos, no presente estudo, conforme situado no capítulo teórico, que as ações das estagiárias em relação às suas colegas, aos professores do curso, ao orientador de estágio, às professoras das instituições concedentes de espaço para o estágio, aos conceitos estudados nas disciplinas da formação — enfim, a todo o percurso envolvido na formação — são mediadas por características singulares. Na perspectiva histórico-cultural, essas características são permeadas pelas condições sociais e históricas que medeiam a ação, as experiências do sujeito no mundo, constituindo-o na sua singularidade.

Na continuidade da compreensão das especificidades da Educação Infantil, acompanhamos as significações construídas sobre a concepção de criança e infância. Constitui uma das especificidades da Educação Infantil a clareza conceitual sobre criança e infância, já que este é o público a ser cuidado e educado pelas futuras professoras. Capturar as vozes das estagiárias sobre esses conceitos nos aproxima do conteúdo e das disciplinas ofertadas no curso até o momento do estágio, conforme pode ser observado no Quadro 2 deste estudo. Vejamos:

Criança... – é bem legal falar isso assim, porque parece que significa a mesma coisa, mas na

verdade já descobrimos que não [risos] –, **criança nasce criança, a infância é o que você vive. Então, todos são crianças, mas a infância muitas vezes é roubada [...]**. (E04 2014/I).

Entendo como **infância a primeira etapa da vida de uma criança**, momento no qual ocorre um grande desenvolvimento seja físico ou cognitivo. As experiências vividas por uma criança na infância poderão determinar de forma positiva ou negativa o adulto do amanhã. **A criança é um ser humano no início de seu desenvolvimento [...], um ser pleno de direitos, que precisa diariamente de amor, segurança, confiança e conforto.** (E13 2014/II).

Entendo **por infância crianças que gostam de brincar, de imaginar, viver em conto de fadas. Criança é um ser que vive em uma determinada sociedade, alguém em desenvolvimento.** (E19 2015/I).

Infância é o momento que a criança vive dos 0 a 12 anos de idade. Criança é um ser humano pequeno. (E25 2015/I).

A criança tem seu poder de imaginação, fantasia e criação, é algo necessário e específico da infância a brincadeira, é entendida como uma experiência de cultura e deve ser explorada e incentivada. A criança é um sujeito ativo e precisa de interação com outra criança, com adultos, para se desenvolver. É através dos jogos, brincadeiras e socialização que ocorrem na infância que a criança constrói seu conhecimento. (E11 2014/II, informação oral⁶⁵).

A infância é uma etapa da vida [...]. A criança, ela é criança em qualquer lugar, e a infância, ela é olhada de forma diferente e o tempo dela é diferente em cada região. (E23 2015/I).

⁶⁵ E11. **Enunciado XII.** [2º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E11 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

Criança não é um adulto em miniatura, ela tem suas etapas de desenvolvimento e todas devem ser respeitadas. (E27 2015/I, informação oral⁶⁶).

Ao observarmos o panorama proposto pelos excertos das falas acima, é possível identificar alguns equívocos conceituais por parte de algumas estagiárias, em comparação com os estudos recentes sobre criança e infância.

Apesar de parecerem duas palavras sinônimas e que assim sejam usadas até por alguns autores, houve uma evolução conceitual de infância e criança esclarecendo que os significados não são os mesmos. De acordo com Heywood (2004, p. 22), a diferença entre os termos em discussão é assim definida: “abstração que se refere à determinada etapa da vida [infância], diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Tal acepção está em consonância com a evolução histórica dos conceitos de infância e criança, a primeira compreendida, em síntese, como uma etapa da vida da pessoa e a segunda como sujeito histórico, social e cultural.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) conceitua criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos, assegurando a sua infância em condições dignas de existência, como sujeito de direitos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, podemos acompanhar, conceitualmente, que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Acompanhar as significações de criança e infância vem ao encontro de uma escola da infância composta por profissionais que possam propiciar à criança o acesso ao conhecimento, respeitando sua infância, suas características e especificidades que lhe são inerentes. Nesse viés, a oferta de oportunidades precisa ser planejada e ter

⁶⁶ E27. **Enunciado XXVII.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E27 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

intencionalidade por parte dos profissionais que cuidam e educam ao mesmo tempo em que precisa fazer sentido para a criança, para que ela conceba esse espaço como lugar de plenas realizações.

Na abordagem toscana, nos serviços públicos para a primeira infância, a ideia e a imagem de criança têm uma dimensão oposta da idealização de infância. De acordo com Fortunati (2009, p. 55):

Não se enuncia a construção da imagem de uma criança que sabe e pode tudo, mas, antes, uma imagem forte vinculada à ideia de negociação, de comparação entre os distintos pontos de vista e de respeito – na relação – à identidade do outro, de capacidade para tolerar regras e para explorar as possibilidades que se abrem tanto na vertente das relações quanto no conhecimento do mundo físico.

Essa aproximação conceitual já vem sendo sinalizada nos cursos de formação, conforme pode ser averiguado na matriz curricular da Unifi (Anexos A e B). Se os futuros professores de Educação Infantil não sabem para que criança planejar, quais as necessidades inerentes à infância estão presentes nos contextos infantis de atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, se ignoram o que está posto nos documentos oficiais e o que apontam os estudos recentes, então incorremos em propostas que, por desconsiderar essas especificidades, não apresentam condições de oportunizar de maneira plena o desenvolvimento de todo o potencial das crianças dessa idade.

Em conformidade com o estudo realizado por Dias (1997) sobre os saberes essenciais ao educador da primeira infância, fazem-se necessários uma profunda apropriação do conhecimento de si próprio e das crianças; dominar conhecimentos culturais e científicos; produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar de criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe.

Dando continuidade as interpretações das falas, apresentamos, entre as ações planejadas e postas em prática pelas estagiárias, as que elas julgam terem sido as mais significativas para o desenvolvimento das crianças. Seguem os excertos:

Com o **berçário I**, foi a atividade de **pintura**. A gente mostrou o **guache**, cada um escolheu do seu jeito aquela cor, que não sabiam que era o

amarelo, mas aquela cor chamou atenção. **A gente mostrava o pincel e eles seguravam, ou com a mão esquerda, ou com a mão direita,** e pintavam. **A gente viu que são capazes.** (E01 2014/I).

A **contação de história** e a construção do livro foram muito importantes, pois os **bebês** saíram da rotina da TV e demonstraram grande interesse pela literatura. (E09 2014/II, informação oral⁶⁷).

Brincadeira com o tapete das sensações... Pegar no áspero, no macio... Sentiam as diferentes texturas e no final tinha gelatina... Pra eles foi uma coisa bem gostosa botar o pezinho..., sentir a gelatina. (E23 2015/I).

O esporte através do **movimento**, no **berçário**. Então, umas das atividades que eu vi que os bebês exploraram de uma maneira assim, bem significativa, foi de **arremessar bolinhas de plástico no móbile**, móbile de cesto que eu organizei, **preparei o espaço**. (E02 2014/I).

Diferentes linguagens estiveram presentes nos grupos de bebês. As ações planejadas e mediadas junto a eles oportunizaram às estagiárias a construção de significações acerca da importância do desenvolvimento estético, motor, da linguagem, das interações. Falas que expressam coerência com o estágio de desenvolvimento dos pequenos, como já foi referenciado no capítulo do referencial teórico, que se aproximam das pistas que precisam estar presentes na formação de profissionais para a escola da infância comprometidos com as intencionalidades educativas em prol do universo infantil. Não se trata de dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da Educação Infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 1999). No entanto, deve-se considerar que:

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a

⁶⁷ E09. **Enunciado IX**. [2º semestre de 2014]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2014. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E09 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. (ROCHA, 2001, p. 31).

Observa-se que as estagiárias não planejaram as ações unicamente para cumprir com um protocolo formal, para ganhar uma nota no estágio, mas que estavam envolvidas com o contexto e sabem justificar o que tais ações significaram para o desenvolvimento dos bebês.

Vigotski (2000) nos revela uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil. O desenvolvimento do psiquismo da criança se ampara nas relações sociais e na cultura. Seguindo o autor, o desenvolvimento infantil constitui uma unidade dialética entre duas linhas genéticas — o desenvolvimento biológico e o cultural —, porque entendemos que o desenvolvimento cultural se sobrepõe ao biológico. O desenvolvimento biológico se transforma no meio cultural, convertendo-se em um processo biológico social, cultural e historicamente determinado (VIGOTSKI, 2000).

Sendo determinado pelo social, pelas suas condições objetivas, e não por leis naturais, torna-se impossível pensar o desenvolvimento psicológico infantil como uma sucessão fixa e universal de estágios, válida para toda e qualquer criança, em todos e quaisquer contextos e tempos.

Somente pela introdução de signos culturais — e de acordo com Vigotski a linguagem é o principal deles — as operações psíquicas da criança se reorganizam na direção do autodomínio de seus processos de comportamento. Desse modo, o desenvolvimento da atenção voluntária, por exemplo, depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança. Do mesmo modo, o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva à medida que a criança assimila e internaliza técnicas culturais de memorização.

Ao considerar alguns dos aspectos do desenvolvimento psicológico infantil, reiteramos a importância de as estagiárias assumirem o compromisso como mediadoras no desenvolvimento infantil desde o estágio e que assim prossigam na continuidade de sua profissão. A mediação do adulto (professor/a) desde a condição de bebê tem se mostrado essencial no processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista que a atividade adequada não se forma espontaneamente na criança pelo contato direto e imediato com os objetos da cultura, mas

sim pela mediação do adulto no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança (VIGOTSKI, 2000).

As funções psicológicas superiores são resultado das intervenções culturais e não maturacionais; portanto, faz-se necessário garantir processos educativos voltados para a finalidade de promover a apropriação de formas superiores de conduta. Cabe possibilitar o contato dos bebês com as tintas e as cores, com o movimento, com a literatura infantil por meio da contação de histórias, com a brincadeira, com diferentes sensações. Eis o papel educativo da creche.

No primeiro ano de vida da criança, a sua atividade principal é a comunicação emocional direta. Vários são os recursos que o bebê usa para se comunicar com os adultos. Pode ser pelo choro, pelo sorriso e pelo balbucio, e no interior dessa atividade (e a partir dela) tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação.

Mais adiante, a criança tem como sua atividade principal a atividade sensório-motora, ou seja, a criança passa às ações com os objetos, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos.

Nota-se que em nenhum momento os bebês e as crianças bem pequenas desempenharão tais operações sem a participação do adulto mostrando e realizando junto.

Os enunciados a seguir destacam as ações propostas para as crianças bem pequenas, dando ênfase à brincadeira, à contação de histórias, aos conceitos matemáticos. Acompanha-se as falas das estagiárias:

Brincadeiras com massinha e a contação de história. Estavam bem interessados na contação de história e como aquilo criou novos momentos de brincadeira. (S20 2015/I, informação oral⁶⁸).

Contação de histórias e brincadeiras. (E18 2015/I).

A **contação de história** [risos], porque, a partir do momento que nós fizemos essa ação todos os dias, vimos quanto que as crianças tinham vontade de ter o livro nas mãos, de nos imitar contando a história, de pegar o livro e levar pra outro

⁶⁸ E20. **Enunciado XX.** [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E20 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

coleguinha, contar para o coleguinha. Aquela leitura de mundo que eles faziam do livro é a linguagem da criança, uma **linguagem oral** das crianças, também a gente pode observar durante o estágio a mudança dessa linguagem. (E01 2014/I).

A contação de histórias. (E21 2015/I).

Trazer brincadeiras diferenciadas pras crianças; eu vi que eram dependentes do DVD. A brincadeira **com tecido**. Cada um puxava uma ponta e colocava a bolinha no meio e de uma forma ou de outra estavam trabalhando **a cooperação**. (E29 2015/I).

As falas acima indicam que as estagiárias colocaram em prática os estudos realizados mediante as disciplinas que foram enaltecidas nas transcrições anteriores; exemplo disso é a presença da contação de histórias e as brincadeiras nos relatos, atividades importantes nesse período por conta do surgimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos. São ações que vão ao encontro do que Vigotski (2000, p. 356) defende a respeito do papel do adulto no desenvolvimento da linguagem na primeira infância: “são eles [os adultos] que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem”.

Ao parafrasear os dizeres de Catarsi e Fortunati (2012), entendemos que se faz necessário pensar a respeito de conhecimentos disciplinares capazes de subsidiar as experiências das crianças a fim de promover o seu desenvolvimento. Sob esse aspecto, os autores reiteram que um curso de formação universitária para professores deve prever “um curso de psicolinguística, que proporcionará aos jovens, futuros professores, o conhecimento sobre as características próprias do desenvolvimento da linguagem infantil. Nessa mesma direção será necessário prever o estudo da literatura infantil, não tanto pela compreensão histórica, mas no sentido da formação do leitor [...]. Da mesma forma em que não poderão ficar omissas as referências à pedagogia da família ou à didática da primeira infância, aquisição de referenciais claros que serão incorporados como competências

metodológicas e didáticas de uma professora de educação infantil”⁶⁹. (CATARSI; FORTUNATI, 2012, p.60).

No entanto, preocupa-nos que nenhuma das participantes tenha dado visibilidade aos momentos do sono, da alimentação, da higienização, que são atividades permanentes no cotidiano educativo infantil. Em especial nos grupos de bebês, em que se fazem presentes com maior frequência. Porém, não foram enaltecidas como ações que visam ao desenvolvimento psicológico das crianças. Ações como estas precisam ser planejadas com intencionalidade educativa e previstas nos projetos pedagógicos das creches e pré-escolas. Além disso, estão presentes nas temáticas discutidas durante o curso.

Inferimos que a proposição do curso e o tempo de estágio foram insuficientes para qualificar melhor a docência para esta fase do desenvolvimento infantil, ou seja, é necessário maior aprofundamento das necessidades referentes ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, o que demanda mais pesquisas sobre a organização dos tempos e da rotina no cotidiano infantil.

Catarsi (2008, p. 14) nos chama a atenção para a projeção das atividades de cuidado dizendo que:

De um modo geral as professoras têm dificuldade de dispor de tempo para a programação das rotinas que são desconsideradas a ponto que as suas finalidades acabam sendo percebidas como banais pelas famílias e por parte de outros observadores sociais [...]. “A pressa”, “a ansiedade” que, frequentemente, caracterizam o trabalho das professoras de creche não podem obscurecer esses momentos, pensados talvez

⁶⁹ un corso di psicolinguística, che metterà i giovani in condizione di conoscere le caratteristiche proprie dello sviluppo del linguaggio nel bambino. Per la stessa ragione sarà necessario prevedere lo studio della letteratura per l'infanzia, intesa non tanto nella prospettiva storica, quanto nel senso di educazione alla lettura [...]. Allo stesso modo non potranno essere omissi i riferimenti alla pedagogia della famiglia o alla didattica della prima infanzia, con evidente riferimento all'acquisizione di quelle che in seguito verranno indicate come competenze metodologiche e didattiche dell'educatrice. (tradução nossa).

menos importantes, em detrimento de outros elementos⁷⁰. (tradução nossa).

Por outro lado, as significações dos excertos acima deixam transparecer que planejar ações para crianças de zero a cinco anos precisa pautar-se na lógica da brincadeira, melhor dizendo, ensinar *na* e *pela* brincadeira, rompendo com o senso comum ainda bastante presente nas escolas da infância de que as “atividades dirigidas” são para ensinar, pensadas pelas professoras, e as “atividades livres” são das crianças, organizadas por elas. Vejamos alguns enunciados nesse sentido:

O nosso planejamento foi voltado todo para a **identidade e autonomia**. A gente conseguiu ver o resultado: tomar cuidado com o corpo, **o brincar e o faz de conta**. Eles queriam brincar de tomar banho sozinhos, brincar de se arrumar sozinhos. (E22 2015/I).

A **amarelinha numérica** foi importante além de divertida. As crianças ficaram testando seu **equilíbrio** enquanto iam falando os **números** em que ficavam pisando. Acredito ter sido significativa, porque nos dias subsequentes pediam pra colocar novamente a amarelinha na sala. (E10 2014/II).

Brincando de cozinheira, neste momento a apreciação e a valorização do trabalho do outro. Enquanto uma criança cozinhava, a outra esperava e saboreava o alimento preparado. (E26 2015/I).

As brincadeiras de faz de conta e o jogo de assumir papéis estiveram presentes nas ações planejadas por parte das estagiárias para as crianças de dois a cinco anos. Nesta idade, já contamos com a linguagem verbal, que viabiliza as interações entre as crianças e os objetos, as trocas de mensagens verbais entre as crianças e entre estas e as estagiárias. Durante a formação dessas estagiárias, são discussões presentes, principalmente na disciplina Prática Docente: Projetos Integrados e Jogos e Brincadeiras na Infância, no primeiro e segundo

⁷⁰ In generale è da rilevare una certa difficoltà delle educatrici nello spendere tempo per la programmazione delle routine, che vengono date per scontate e le cui finalità si teme vengano percepite come banali dai genitori e dagli altri osservatori sociali [...]. Questi momenti, al contrario, sono talvolta appesantiti da altri elementi, non meno importanti, quali “la fretta” e “l’ansia”, che molto spesso caratterizzano il lavoro delle educatrici.

períodos do curso, bem como no contexto das estagiárias que participam do Pibid de alfabetização e Educação Infantil. Diante disso, percebemos que as significações são compreendidas a partir da relação teoria e prática vivenciada durante o percurso de formação na licenciatura.

No entanto, ainda corremos o risco, como já mencionado no capítulo teórico, no qual se chama a atenção ao fato de que algumas vezes o professor se encanta tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais, que seu olhar acabe se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.

Por outro lado, as estagiárias não colocaram em evidência as ações voltadas para a oferta de materiais e a organização dos espaços como aspectos importantes para o desenvolvimento da autonomia e das escolhas das crianças, ambos inerentes ao contexto educativo infantil.

É preciso seguir as crianças, e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com a visão de quem está com a criança, mas também com os conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (MALAGUZZI, 2001).

A condição posta pela Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, espaço e tempo por excelência que cuida e educa, não pode ser interpretada como negação do conhecimento. Como foi possível resgatar, o desenvolvimento infantil, na perspectiva histórico-cultural, não acontece sem a mediação do outro.

Assim, foi possível acompanhar que as estagiárias não somente estimularam ou acompanharam os bebês e as crianças bem pequenas no período de exercício de docência, mas que puderam exercer o papel de professoras, compreendido como aquele que transmite os resultados do desenvolvimento histórico e explicita os seus traços, demonstra compreensão de seu papel na transmissão de resultados do desenvolvimento histórico e explicita os traços da atividade humana marcada nos objetos da cultura. Tendo isso em vista, podemos afirmar que as estagiárias foram capazes de organizar ações e mediar a atividade das crianças, promovendo assim o seu desenvolvimento psíquico.

No núcleo a seguir, daremos continuidade às interpretações das significações entrando nas questões direcionadas ao modo como as estagiárias compreendem que aprendem a ser professoras.

5.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4 – O PROCESSO DE APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE NESTE CURSO DE PEDAGOGIA

As estagiárias também deixaram expressos sentimentos e percepções em torno da significação da aprendizagem, do tornar-se professora. São traços demarcados pelas emoções, afetos e pela dialética das contradições: medos, anseios, angústias, superações, coragem. É um núcleo em que retomamos muitas questões da relação teoria e prática evidenciadas pelas estagiárias no núcleo 1, que se fazem presentes novamente neste núcleo e se encontram também com o núcleo 3, das especificidades da educação infantil: pertinências entre o cuidar e educar

É fundamental para esta investigação compreender esse percurso, que é marcado por aproximações e distanciamentos teórico-práticos. Por vezes ela aparece atrelada com a prática, por vezes não é sequer mencionada, dando vez à prática pela prática, como podemos ver na sequência dos excertos:

Só **na prática!** Através da prática, quando vai vivenciar mesmo na prática, quando vai dar aula, quando entra numa sala e daí as crianças têm que trocar, tem que atender, pegar no colo e escutar, só através da prática. (E29 2015/I).

Só se aprende a ser professor de Educação infantil com a prática. (E09 2014/II).

Como que se aprende... **na teoria** a gente aprende na faculdade e a prática pra aprender a ser professor na Educação Infantil a gente **aprende praticando** só. (E25 2015/I).

Envolvendo a **teoria e a prática, pesquisando**, atualizando-se constantemente. (E26 2015/I).

Se aprende um pouco na faculdade, a base, e um pouco na rotina diária. (E27 2015/I).

No dia a dia, **na própria prática, e com muita leitura de material especializado.** (E10 2014/II).

Na prática, aliada à teoria, com certeza. (E02 2014/I).

Acho que temos **todo material, disciplinas e suporte na faculdade, mas com certeza a prática do dia a dia é que vai moldar o professor que você vai ser.** (E11 2014/II).

Os recortes demonstram que aprender a ser professora se mostra muito mais pelo conhecimento que é construído na prática do que pela

relação entre as questões teóricas para explicar a prática. Recorre-se a Sánchez Vasquez (1977, p. 10): “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”.

Ou seja, envolve discutir com as estagiárias, ainda no tempo da formação, nos seminários de socialização dos estágios, atividade constante no regulamento da universidade, bem como com as instituições envolvidas com o estágio, o que entendem sobre o que dizem, como realizam, o que falam e como analisam os resultados da própria aprendizagem profissional docente.

Se pautarmos a interpretação das falas pelo viés da práxis, precisamos perceber que o estágio pauta-se na perspectiva da atividade social transformadora. Com isso, o autor afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977, p. 185).

Nessa direção, o contexto formativo precisa se organizar de forma que as estagiárias tenham condições de aprofundar a crítica a sua prática de estágio e à prática da universidade e da instituição concedente, de modo a possibilitar a análise em relação com a práxis. Parafraseando Sánchez Vasquez, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que abarca não apenas as dimensões objetivas, mas também as dimensões subjetivas da atividade. Dizendo de outro modo, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido de transformação da natureza, de criação de objetos, instrumentos ou tecnologias; é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, na mesma medida em que atua sob a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977).

Importante salientar que estamos nos referindo neste momento da análise à aprendizagem das estagiárias, reportando-nos ao modo como um adulto aprende, como ele concebe o seu processo de aprender uma profissão, sem desconsiderar que elas não chegaram ainda ao final desta etapa inicial, mas também sem ignorar que já estão ao menos na metade do percurso.

Já que estamos a falar de um contexto universitário de formação, recorremos a Zabalza (2004, p. 44-45), que sustenta a ideia de que a formação universitária deveria oferecer ações que garantissem uma oferta formativa pautada nos:

Conteúdos disciplinares, nas orientações metodológicas ou nas experiências oferecidas ao longo do curso, atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos, referência ao mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia.

Catarsi e Fortunati (2012, p 60), ao discutirem o processo de formação universitária de professores para a Educação Infantil, sublinham que a perspectiva desse ensino:

[É] Garantir aos estudantes a aquisição de competências teóricas de caráter metacognitivo que os coloquem em condições de não ficarem prisioneiros de uma condição rotineira que o trabalho na creche pode, por vezes, assumir. Por esse motivo os ensinamentos teóricos devem ter como base o aprofundamento teórico e histórico das problemáticas educativas, além dos instrumentos metodológicos e conteudistas relativos às diversas áreas culturais, de modo que resultem para os jovens em formação a clareza da ligação entre teoria e prática. (tradução nossa⁷¹)

As estagiárias (E01 2014/I e E19 2015/I) indicam abaixo como sentiram a aprendizagem da docência. A E01 não julgou que tenha sido tão assustadora, mencionando o magistério, que foi sua formação de ensino médio. Sinaliza que a observação e a prática vivenciada no estágio serviram para perceber o que era adequado ou não praticar, observando a docente na prática. A E19 trata da observação como ponto de destaque, aliada a muito estudo. Seguem os excertos:

Observando realmente no estágio, porque eu ganhei muita noção assim no magistério, cheguei na faculdade, não cheguei tão **assustada**. Sim, aí

⁷¹ Garantire allo studente l'acquisizione di competenze teoriche di carattere metacognitivo che lo mettano in condizione di non restare prigioniero di una connotazione routinaria che il lavoro nel nido può anche assumere. Per questo motivo gli insegnamenti "teorici" devono basarsi sull'approfondimento teorico e storico delle problematiche educative, oltre che degli strumenti metodologici e contenutistici relativi alle diverse aree culturali, in modo che resulti chiaro al giovane in formazione il nesso esistente tra teoria e pratica

tinha meninas do primeiro período que, meu Deus, e mexer no ambiente sophia, não tinham prática com o computador, então eu já vim assim tranquila, eu **acho que o estágio é que ensina, é observar, é a prática**, observando, olhando: “aquilo ali eu não quero fazer”, “é um jeito que trabalha bem”, “é assim que eu quero ser”. (E01 2014/I).

Com muito estudo, com muita **observação**, visando ao bem-estar da criança em primeiro lugar. (E19 2015/I, informação oral⁷²).

A observação é um instrumento importante de pesquisa e de reflexão sobre a prática, porém não pode ser tomada como a tentativa de reprodução da prática sem a valorização da produção intelectual, caindo na redoma da postura dicotômica em que teoria e prática sejam isoladas do processo de formação profissional. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 36):

Essa perspectiva reduz a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. [...] o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente legitimada na realidade social em que se processa. A observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Cabe nesta interpretação recorrermos às questões relacionadas à aprendizagem adulta. Para tanto, busca-se respaldo na perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2003) apregoa que o desenvolvimento humano baseia-se na aprendizagem, que está sempre ligada à interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e à reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Essa premissa auxilia também na compreensão dos processos do sujeito adulto, neste caso, das estagiárias, que continuam seu processo

⁷² E19. **Enunciado XIX**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B desta tese. Todas as falas de E19 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

de formação, mesmo inseridas no mercado de trabalho. O adulto tem condições de refletir sobre a sua própria conduta de aprendizado; isso significa que a aprendizagem do sujeito adulto trabalha com a noção da relação do homem com o mundo não como algo direto, mas como uma relação mediada, que funciona como ferramenta auxiliar na atividade humana. Para Vigotski (2003, p. 92-93):

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas [...].

No processo de aprendizagem do adulto, também fazem parte a mediação e internalização, aspectos fundamentais para a aprendizagem, na qual a construção do conhecimento ocorre a partir das interações entre os sujeitos e os objetos.

Sem sombra de dúvidas, Vigotski é enfático ao enunciar a mediação como característica fundamental para que a aprendizagem aconteça: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

Ao acompanhar as estagiárias E04 2014/I, E20 2015/I, E23 2015/I, E24 2015/I e E13 2014/II, percebemos que elas aprendem a ser professoras relacionando o aprendizado à teoria e à prática, bem como às crianças em seu tempo, cultura, com as famílias e os pares no ambiente escolar. Vejamos os enunciados abaixo:

Olha, aprender a ser professor na Educação Infantil é nunca deixar de aprender, é aprender sempre, a gente aprende o dia a dia, na prática. A gente aprende na teoria, nós aprendemos na prática, nós aprendemos com os saberes das crianças, nós aprendemos com os colegas, nós aprendemos com os livros. Então, aprender na Educação Infantil essa prática é aprender sempre. Porque cada criança tem um saber diferente, cada criança também tem um contexto social diferente, cada criança tem sua cultura, e isso nos ensina. Então, hoje estou numa sala de aula, eu aprendo, mas amanhã eu

estou em contato com outra criança, eu aprendo com ela também. **O professor não só ensina, mas ele também aprende. É recíproco o aprendizado.** (E04 2014/I).

Olha... eu penso que o dia a dia ajuda muito, **a teoria é o principal e eu acho que quando se fala de criança a gente sempre tem que lembrar do tempo, cada criança tem o seu momento.** (E21 2015/I).

A identidade do profissional na Educação Infantil **se constrói nas experiências em sala de aula – criança/professor(a) e professor(a)/criança –, na relação com a família e seus pares dentro do ambiente escolar.** Em minha opinião, o professor de Educação Infantil é aquele que mais **aprende com as crianças**, pelo simples fato que cada dia há uma nova descoberta, um novo entendimento. Para trabalhar com crianças não existe fórmula pronta. (E13 2014/II).

Eu acredito que você aprende na Educação Infantil muito com a prática, **você vai vivenciando com as crianças** no dia a dia, mas pra você ser um **professora na Educação Infantil** você tem que ter muita **paciência**, você tem que ter muito **respeito porque a criança, ela é um ser dependente**; as coisas, ela não tem discernimento de muitas coisas, ela precisa, ela vai depender muito de ti e do teu jeito, você vai ter que ter... um carinho por aquela criança. Como eu falei antes, muitas vezes ela tá mais tempo na escola do que com a própria família, isso pra ela é cansativo. Então o professor vai aprender assim, muito na **prática**, só que pra isso ele também vai ter que **estudar em casa**, tem que **pensar** [...]. (E23 2015/I).

As crianças nos ensinam muito bem isso, mas acredito que **vivendo a experiência com suporte da teoria**, como base, para que possamos recorrer quando precisarmos, na verdade um conjunto, porque de nada adiantar termos a prática do dia a dia e sermos pobres de conhecimento nos momentos que precisamos defender a educação e o porquê dessa defesa, principalmente quando lutamos por aquilo. (E24 2015/I).

No percurso marcado pelo aprender, a pessoa se apropria de atitudes, conhecimentos e habilidades traspassados pela mediação, com o ambiente, objetos, culturas e outros indivíduos.

Com isso, na formação dessas estagiárias, a cultura e a diversidade dos sujeitos envolvidos no ambiente universitário, o contexto de interações encontrados no Centro de Educação Infantil formado pelas crianças, pelas professoras de lá, pelos pais, devem ser consideradas, pois são relações que interferem na constituição da identidade desses sujeitos, no sentido de vislumbrar as relações humanas e as experiências vivenciadas pelos envolvidos no processo educativo.

A complexidade da práxis pedagógica,

[...], evidencia a verdadeira dimensão da atividade de ensino. Nesta, estão presentes o conteúdo de aprendizagem, o sujeito que aprende, o professor que ensina e, o mais importante, a constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico. (SERRÃO, 2006, p. 94).

A autora também destaca a partir do seu estudo que, no exercício da prática de ensino na formação universitária de professores, o “outro” parece ter contribuído para o próprio processo de aprendizagem das jovens estudantes de Pedagogia e para que estas pudessem compreender os elementos que organizaram o seu pensamento e sua ação. (SERRÃO, 2006, p. 82).

A partir da perspectiva histórico-cultural, torna-se possível compreender o processo de aprendizagem das estagiárias, jovens estudantes, no entanto a concretização se dá de modo distinto entre a criança e o adulto, haja vista a história de vida do adulto, que traz maiores experiências e conhecimentos acumulados, o que lhe permite maior troca e partilha. O adulto é capaz de gerir a sua aprendizagem por meio da autorregulação, encara as relações pessoais de forma mais consciente e madura, já está no mercado de trabalho por vezes, o que permite que o seu aprender não seja um mero aprender, mas um aprendizado que o torne capaz de vencer obstáculos.

Nesse contexto, é de suma importância o papel da instituição formadora na construção de sentidos e significados, no acompanhamento pedagógico e de orientação na direção da explicação da prática aliada à teoria. Mais tempo, mais momentos de discussão para que as estagiárias percebam que o processo de aprender a ser professora não se dá de modo isolado, mas articulado a vários fatores e fontes.

Por estarmos dando evidências às interpretações das estagiárias referentes ao estágio do curso de Pedagogia de uma universidade, faz-se necessário trazermos nessa trajetória as significações em relação ao curso, compreendido até o momento deste estágio de Educação Infantil, ou seja, o quinto período/semestre de um total de oito. Acompanhamos o que as estagiárias mudariam na sua formação e as significações construídas pelas docentes da parte de um Centro de Educação Infantil, concedente de campo para estágio. Trazemos à baila as falas de três docentes que receberam estagiárias junto aos seus grupos de crianças. Importante mencionar que aproximar-se cada vez mais dos espaços concedentes para estágio tem sido o grande desafio para a instituição formadora de futuros professores. Vejamos os excertos:

Muitos falam, ah!, Pedagogia a distância, não aprende! É a mesma coisa que tu fores fazer uma presencial se tu não te dedicares, tu não vais aprender também. E aqui, na Pedagogia, a gente aprende muito assim, como lidar com a criança, conversar, histórias, serve pra vida, pra vida da gente mesmo, pessoal. O estágio foi ótimo, a gente se descobriu, superou barreiras, adquiriu confiança. Os outros eram menores, curtos, era só de observação [referindo-se aos estágios da Prática Docente: Projetos Integrados, que acompanha do 1º até o 4º período do curso]. (E01 2014/I).

O enunciado acima nos aproxima da significação que a E01 construiu em relação à modalidade a distância como possibilidade de aprender a ser professora. Invoca o fator dedicação como resultante da aprendizagem, independentemente de o curso ser presencial ou a distância.

No decorrer deste estudo, remetemo-nos a todo tempo às relações e à mediações como elementos fundantes para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem, tanto das crianças como dos adultos. Indagamos, afinal, se as relações e mediações podem estar presentes em um curso de formação de professores se este é oferecido em sua quase totalidade na modalidade a distância, exceto as disciplinas Prática Docente: Projetos Integrados e Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, que são semipresenciais.

As estagiárias já sinalizaram em outros núcleos de significação o percurso vivido durante a formação até o momento do primeiro estágio de docência, que foi na Educação Infantil, indicando as disciplinas e os

modos de aprender que deram significado a esta trajetória, como mostrado no quadro 4, em que se trouxe dados referentes ao número de acesso que as participantes deste estudo tiveram, no quinto período do curso, à disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisada Prática Pedagógica, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e mais a carga horária presencial e em campo da mesma disciplina. Não trouxemos os dados das demais disciplinas, pois não é o alvo desta pesquisa o Ensino a Distância e o estudo das relações e mediações do Ensino a Distância. Porém são questões que emergem ao compreendermos as significações dessas estagiárias, apontadas em seus enunciados. Como pode ser observado na fala da (E25):

De repente, **mais aulas presenciais**. Eu acho que iria contribuir mais pra nossa formação acadêmica, com certeza. **Os professores contribuem bastante, as leituras que a gente faz**. Ah... o que a gente busca aprender fora aqui da sala de aula também eu considero importante. **A interação com o professor, mesmo a gente não estando em sala, mas a interação deles com a gente...** [através de, como já foi falado, de e-mail, fóruns, na central de comunicação]. **O estágio, ele foi um momento essencial pra minha formação.** (E02 2014/I).

Vergara (2007) sustenta a hipótese de que a Educação a Distância está longe de opor-se ou de ser uma ameaça à educação presencial, mas que se coloca como mais uma forma de se educar, mais uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem, sustentando que o variado leque de possibilidades de se educar e a EaD vêm somar neste quesito. A autora sublinha que no *International Council on Distance Education* (ICDE), realizado em Vancouver em 1982, e na Conferência de Viena, realizada em 1999, já se afirmava que as universidades usariam, cada vez mais, EaD conjugada com educação presencial (VERGARA, 1997, p. 2).

A estagiária acima ressalta o papel dos professores e os diferentes meios disponibilizados pela EaD para aproximar estudantes do objeto do conhecimento. Sendo assim, demarca-se a presença da perspectiva histórico-cultural também na EaD, haja vista o papel relacional imbricado também nesta modalidade de ensino. Como afirma Vergara (2007, p. 5):

Para alcançar os objetivos específicos de um processo educacional, relacionamentos em educação têm contornos particulares. Devem facilitar para o aluno condições que lhe permitam aprender a questionar, a dialogar, a refletir, a criticar, a aprender. Dado que não se pode falar de ensino dissociado de aprendizagem, relacionamentos em EaD devem provocar a curiosidade no aluno e criar-lhe oportunidades para o fortalecimento de habilidades sociais na interação fecunda com outras pessoas.

Vislumbramos, exatamente, questões dessa natureza, situada pela autora, no decorrer dos enunciados proferidos pelas estagiárias em relação ao curso. Ao mesmo tempo em que fizeram a opção por essa universidade, pelo curso ofertado a distância, por vezes, parecem não ter ainda tomado consciência que estão vivenciando outro modo de aprender. Somente quando instigadas a pensar sobre a formação, conseguem identificar limitações, como se pode acompanhar nos excertos:

Eu acho assim que... eu colocaria mais aulas. Às vezes a gente se sente muito perdida, muito tempo sem se ver, então eu acho que a gente fica se sentindo muito vaga, muito vazia, **eu colocaria mais aulas, aumentaria a carga horária.** (E21 2015/I).

Ter **mais aulas presenciais** eu acho que seria fundamental pra gente ter mais conhecimento. (E25 2015/I).

Eu gosto do curso de Pedagogia, foi uma opção minha escolher aqui na Univali. Eu acho um pouco **restrito por não ser aulas presenciais, por ser aulas a distância.** Se tivessem presenciais, eu preferiria. Eu **gosto desse contato do professor**, eu gosto **do debate**, eu gosto do falar, eu gosto muito de falar [risos], eu gosto muito disso, eu gosto muito da oralidade. E o que eu sinto falta mesmo no curso é essa presença do professor em sala de aula, porque tem **matérias que a gente tem dificuldades**, muita mesmo, a gente tem **dificuldade a distância: matemática, libras, estudar música a distância. É complicado.** (E04 2014/I).

A autora sinaliza que há possibilidades e limitações em torno da EaD; entre elas, pontua:

Podem ocorrer algumas limitações tecnológicas, como a baixa capacidade do computador, a lentidão no acesso e a falta de flexibilidade do programa. Há, ainda, a considerar, as habilidades das pessoas para lidarem com a informática, com o computador em si, com a metodologia da EaD. Outra limitação diz respeito à questão cultural. No Brasil, por exemplo, valorizam-se os contatos face a face; é uma cultura fortemente relacional. (VERGARA, 2007, p. 4).

Para a autora, problemas e soluções de relacionamento existem em cursos de EaD e também nos presenciais. “O fato de professor e aluno estarem fisicamente juntos em uma sala de aula não significa inexistência de problemas de relacionamento.” (VERGARA, 2007, p. 5).

Por outro ângulo, há estagiárias que percebem que a formação escolhida e realizada está cumprindo com o seu papel de formar profissionalmente para a docência, como se pode acompanhar abaixo:

No momento não me ocorre querer nenhuma mudança. (E11 2014/II).

Não mudaria nada, acho que a grade está de acordo com nossas necessidades. (E09 2014/II).

Nada, pois a cada passo percebo que estou exatamente onde eu queria estar. (E10 2014/II).

No entanto, a E22 2015/I, olhando para si mesma até o presente percurso, procuraria mudar coisas em si mesma, assim como a E03 2014/I, que gostaria de ter participado de editais e de bolsas, citando o Pibid, e a E26 2015/I. Vejamos os enunciados:

Ah... eu não sei se eu mudaria, eu procuraria mais coisas, talvez; mudar, não... eu olhando o que eu era quando iniciei o curso de Pedagogia e eu olhar a [nome dela] que eu sou agora, eu consigo ter visão de duas pessoas, a cada ano que passa, a cada semestre que passa, a cada professor que passa a gente tem, eu me vejo, **eu me sinto cada vez mais crítica**, e eu não mudaria nada na minha formação, eu procuraria aprimorar mais ainda... (E22 2015/I).

Eu acho que **como tá, tá bom**. A gente tá começando agora a fazer estágio, tá conhecendo,

antes era só ir lá, observar. Eu também acho que **esse ano teve bastante bolsa, o Pibid**, eu acho que eu não entrei muito de cabeça nisso, talvez assim, se eu pudesse voltar atrás, eu gostaria de ter, desde o primeiro período, já começado a focar nisso, porque eu vejo que quem é que tá nessas áreas talvez não sabe mais do que a gente, mas tem mais uma, tem uma experiência mais do que a gente. Isso ajuda muito. Então, se fosse pra mudar, eu gostaria de mudar essa parte. (E03 2014/I).

Ter iniciado mais cedo em projetos e bolsas de extensão que são oferecidos pela instituição. (E26 2015/I).

A significação posta pelas estagiárias nos leva ao paradigma emancipatório *versus* bancário, ou seja, ao invés de esperar que a formação venha pronta, ela mesma se coloca na condição de quem poderia mudar, dar o melhor dela para o seu processo de formação. Isso posto, é possível inferirmos que o Ensino a Distância seria o mais apropriado se visto por esta ótica, além de poder contribuir com o seu formato para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, algo deveras interessante se pensarmos no profissional docente e em uma formação que se dá ao longo da carreira profissional.

A autorregulação da aprendizagem encontra-se atrelada aos pensamentos, sentimentos e ações desenvolvidas e orientadas pelo aluno para prosseguir em objetivos pré-estabelecidos. Para Perrenoud (1996, p. 96), autorregulação pode ser entendida como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”, enquanto Silva et al. (2014, p. 13) reforçam que:

A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências e motivações, que são necessários ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos.

Nesse sentido, para que o processo de aprendizagem e formação se concretize, é fundamental que o processo autorregulatório da aprendizagem esteja presente nas atividades de ensino propostas pelo curso, bem como nas motivações e interesses individuais e coletivos dos que estão frequentando o curso, justificado pelas suas necessidades,

razões, emoções e afetividades. Com isso, tem-se a autoavaliação e avaliação do curso feitas pelas estagiárias.

Marcelo e Vaillant (2012) trazem à baila o enfoque da autonomia do sujeito adulto para aprender. Indicam para essa discussão a contribuição de Confessore (2002 apud Marcelo e Vaillant, 2012, p. 37), autor que define a autonomia na aprendizagem como “a capacidade relativa de participar de forma produtiva nas diferentes experiências de aprendizagem”.

Na continuidade das interpretações, as estagiárias a seguir demonstram em seus enunciados que, para que o curso tivesse maior teor de qualidade, a sua oferta deveria prever maior tempo de estágio, como pode ser observado nas falas:

Ah... sim... eu **acho que o estágio deveria ser mais tempo** [risos], **porque acredito que a gente teria que ter mais vivência na prática com o estágio, pra gente ter mais tempo pra tá lá se preparando, é isso...**[sorri]. (E23 2015/I).

Eu acrescentaria na minha formação... **o que eu mudaria: eu aumentaria a carga horária do estágio, o período em que a gente fica aqui, teórico, que é... é... as aulas presenciais.** (E29 2015/I).

Constatamos, no tocante à relação entre teoria e prática, que as estagiárias acima percebem que o quesito tempo de estágio torna-se um componente fundamental na formação e por isso precisa ser redimensionado no curso.

Ostetto (2012) nos convoca a perceber o estágio curricular obrigatório como uma jornada rumo a si mesmo. Por meio dele espera-se que seja possível ao estagiário(a) aprender a ver além do aparente, rumo a um olhar mais abrangente. Tendo isso em vista, assevera a autora:

Em tal processo, atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra – podem vir à tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: à medida que eu me vejo, posso melhor ver e compreender o outro. (OSTETTO, 2012, p. 129).

Pelo viés desse estudo, entende-se que o estágio é um percurso de formação que visa à mudança, à transformação. Um tempo de aprendizado em que medo, insegurança e incerteza fazem parte do processo de construção da profissão, do tornar-se professora, como pode ser observado nos diferentes enunciados trazidos por este estudo. Retomam-se as palavras das produções textuais das estagiárias que revelam uma visão implicada no processo:

Durante o estágio pude vivenciar muitas **práticas e trocas de aprendizagem no contexto educativo infantil**. A cada dia pude perceber o quanto importante deve ser o papel do educador, integrando o cuidar e o brincar. As experiências no Berçário II foram maravilhosas; percebi que os bebês “sabem fazer”, gostam de aprender e são capazes independentemente de serem muito pequenos. O desafio diário de trabalhar com bebês, faz com que nos tornemos pessoas mais **afetuosas**, expressando com facilidade nossos sentimentos, emoções, desejos. (E02 2014/I).

Não podemos desconsiderar as vozes das docentes que receberam estagiárias em seus espaços de atuação. Foi feito um recorte com três delas, todas de um único Centro de Educação Infantil. Afinal, no percurso traçado pelas significações construídas pelas estagiárias, podemos notar que as interações e mediações estabelecidas com as docentes de profissão foram fundamentais durante a aprendizagem. Nós da universidade, que atuamos como formadores, entendemos que as docentes de profissão, no caso as que recebem as nossas estagiárias, contribuem para o processo na qualidade de coformadoras (supervisoras de campo), conforme regulamento de estágio. Nesse sentido, o modo como o estágio é pensado em seu modelo, como é operacionalizado junto às instituições que recebem os estagiários precisa ser avaliado pelas vozes que, geralmente, são invisíveis.

Procuramos dar visibilidade às docentes em nosso estudo, haja vista terem tido participação na avaliação das estagiárias, conforme regulamento próprio desse estágio investigado.

Ao mesmo tempo, entendemos que ouvir essas profissionais também abre portas para que se reveja o estatuto dos professores (supervisores de campo de estágio) dentro do próprio projeto pedagógico do curso de Pedagogia e do regulamento de estágio, com vistas a qualificar os processos de interação entre as duas instituições.

Os estagiários não podem resumir sua atividade de estágio à recolha de dados, como modo de denunciar falhas e insuficiências de quem está na profissão, conforme aponta Gomes (2009, p. 116), citando Pinto e Fontana (2002), que

Propõem uma mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e seu papel no local de estágio. Dessa forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola.

Ao acompanhar as vozes das docentes, elas avaliam como positiva a vinda de estagiárias ao CEI, em especial junto aos seus grupos de crianças, conforme podemos vislumbrar na narrativa abaixo, em que a Docente 1 reitera a contribuição das estagiárias, enaltece o espaço educativo como público e aberto aos pais e à comunidade:

Eu sempre recebo. Aqui na unidade, eu sempre sou contemplada todos os anos com estagiária e não tenho grandes problemas. Eu sou um pouquinho tímida, em primeiro momento a gente fica... [desviou o olhar] mas... é..., **mas as meninas contribuem**, a gente entende porque eu também já passei por esse estágio, é necessário que o trabalho da gente na Educação Infantil, **numa escola pública, né, seja aberto**, aberto aos pais à comunidade. A gente já tem esta visão de que precisa se abrir, então, as estagiárias, a gente não tem grande problema em recebê-las. (Docente 1, Informação oral⁷³).

Esta docente deixa clara a sua opção por receber e contribuir na formação das estagiárias. O fato de indicar que a instituição é pública acena para a possibilidade que emerge desses espaços, como locais privilegiados para a aprendizagem da profissão, pois, de modo mais evidente, abrigam as contradições e as resistências da educação escolar na cidade, tendo em vista que a Educação Infantil faz parte da gestão direta dos municípios e, conseqüentemente, da educação pública no país. No entanto, não é em todo o espaço concedente que podemos encontrar

⁷³ Docente 1. **Enunciado XXXI**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C desta tese. Todas as falas da Docente 1 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

profissionais dispostos a assumir a tarefa de coformação, pois há o temor da denúncia, a desconfiança sobre o que os registros produzidos pelos estagiários poderiam levar a público.

Em conformidade com o regulamento do estágio, os estágios podem ser realizados em diferentes espaços de educação, formais e não formais. Assim, fazem parte dos locais passíveis de acolher estagiários de Pedagogia os contextos privados, as ONGs e os espaços públicos, desde que conveniados com a universidade.

A Docente 2 enaltece em seu relato a importância do movimento trazido pelas práticas inovadoras que as estagiárias desenvolvem, priorizando especificidades da Educação Infantil, como a brincadeira:

Eu acho assim, que é importante pra eu ver aquele movimento, às vezes, práticas que a gente fazia e que hoje não faz mais. Algumas práticas inovadoras, porque como a educação está em movimento, ela sempre traz algumas coisas diferentes. Eu gosto muito de ver essas meninas que estão iniciando agora, que estão trabalhando muito, relacionado mesmo à Educação Infantil que não é a escrita, mas assim o concreto, o lúdico, a brincadeira, que é apropriada para essa faixa etária. Então, pra mim, é encantador assim. (Docente 2, informação oral⁷⁴).

A interação entre a universidade e as instituições que recebem estagiários não só contribui para a formação dos nossos estagiários como também serve para que os professores que os recebem possam atualizar conhecimentos acerca da profissão docente.

Quando questionadas a respeito da organização e operacionalização do modelo de estágio dessa universidade e sobre as contribuições trazidas pelas intervenções das estagiárias, as docentes declararam:

Bom... eu posso dizer que o estágio foi bastante positivo. Acho que as meninas também, é... só de ter construído pra mim aquela cabana, foi assim, fundamental. No decorrer desta semana também tenho percebido que as práticas delas são

⁷⁴ Docente 2. **Enunciado XXXII**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C desta tese. Todas as falas da Docente 2 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

inovadoras... contação da história, assim, que eu também sou uma apaixonada, né, eu digo assim, que eu vibro com as crianças, a rotina, elas se enquadram dentro da rotina, porque a gente tem uma rotina bem extensa, né, principalmente a turminha do maternal, porque a turminha do maternal, eles estão em processo até de tiragem de fraldas, então é um processo bem... merece bastante atenção, cuidados em relação a isso. Considero que foi primordial pra mim e para o aprendizado das crianças também. (Docente 2). Elas colocaram uma tenda, e as crianças ficaram fascinadas com a contação de histórias, é um mundo diferente. Levaram lá no parque, um espaço com árvores e a contação de história foi sobre... elas pegaram as folhas, né, e tudo ali era o olhar delas foi assim... maravilhoso! Porque ali foi a dramatização bem convidativa, foi, foi ótimo! (Docente 3, informação oral⁷⁵).

Ao observarmos as falas, percebemos que as contribuições deixadas pelo estágio foram significativas, segundo a avaliação das docentes. Ao mesmo tempo, foram demarcadas ações que se encontram entre as especificidades infantis e ações inovadoras na concepção das docentes 2 e 3.

São respostas importantes para se pensar as percepções do curso por parte de quem recebe as estagiárias; no entanto o desafio aumenta, pois são questões que precisam ser aprofundadas na relação universidade, redes públicas de ensino e instituições que recebem estagiários, a fim de que se possa alargar os laços e discutir melhor as problemáticas dos contextos práticos, aproximando-as dos referenciais teóricos, visando à transformação das estagiárias, futuras professoras, e das professoras já inseridas na profissão.

A participação das instituições que recebem os estagiários nos seminários de socialização das práticas de estágio, ação prevista no regulamento de estágio, tem se mostrado insuficiente para esse tipo de discussão. Temos nos limitado a discutir sozinhos na universidade, e, nos Centros de Educação Infantil, o debate fica reduzido ao tempo

⁷⁵ Docente 3. **Enunciado XXXIII**. [1º semestre de 2015]. Entrevistadora: Claudete Bonfanti. Itajaí, 2015. 1 arquivo mp3. em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C desta tese. Todas as falas da Docente 3 apresentadas neste trabalho dizem respeito a esta entrevista.

destinado para o estágio, como atividade de campo, compreendido nos momentos em que a professora orientadora vai ao campo de estágio e se reúne com a direção, coordenação, orientadora e professoras. Todavia, por conta do grande número de orientandos distribuídos em diferentes instituições, nem sempre a permanência pode ser garantida por muito tempo, e a articulação entre teoria e prática, nessa interação, não fica garantida.

6 ENUNCIADOS FINAIS

O estudo problematiza o impacto teórico-prático do estágio obrigatório em Educação Infantil do curso de Pedagogia, buscando compreender as significações construídas pelas estagiárias.

Os dados organizados e analisados por meio dos núcleos de significação, apresentados no quinto capítulo, possibilitaram: a) evidenciar como é construída a relação teoria-prática; b) revelar as significações construídas em torno das especificidades da Educação Infantil; c) traduzir a importância do estágio na formação profissional, do ponto de vista das estagiárias.

Neste estudo, seguimos a trilha da compreensão de que as significações se resumem na objetividade e na subjetividade, sendo assim, as significações expressas nos enunciados são únicas, organizam e sintetizam as experiências, afetos, modos de pensar e fazer singulares e históricos, que, por sua vez, não se reduzem a si mesmos, mas, por meio da análise, da interpretação relacionada à realidade social e educacional, que as condiciona. Com isso, a compreensão do objeto investigado é possível à medida que a pesquisadora busca aproximar-se das determinações sociais e históricas do mesmo.

Na tarefa interpretativa, buscamos caminhar mantendo fidedignidade com os princípios do método histórico-dialético. Para tanto, o procedimento orientado pelos “Núcleos de significação” nos deu suporte para compreender a construção das significações das estagiárias, entendendo a apreensão da realidade estudada dialeticamente como uma unidade de fenômenos contraditórios.

Há evidências de significações acerca da construção da relação **teoria-prática** tendo em vista que, por vezes, essa relação foi revelada como necessária para o processo de formação. Tal aspecto foi acompanhado nos enunciados das estagiárias no Núcleo 1, em que são evidenciadas a importância da teoria e da prática e as disciplinas auxiliares no planejamento das etapas do estágio.

As estagiárias, numa espécie de “dar-se conta” em relação à importância da relação entre teoria e prática, de que uma é necessária a outra, de que é a base teórica que fornece os instrumentos para que se possa analisar, reorganizar, inovar e criar novas práticas. A tomada de consciência que levou à percepção dessa relação que não percebiam antes foi significada a partir das possibilidades vividas no estágio.

Entretanto, na análise desse núcleo, observamos que não foi consensual a construção da significação sobre a importância da relação entre teoria e prática, ou seja, há estagiárias que significaram o estágio

como um tempo de colocar em prática tudo o que se aprendeu de fundamentos teóricos. Trata-se de significados que foram sendo construídos até o momento do estágio em Educação Infantil, quinto semestre do curso, distantes de uma perspectiva praxiológica. Essa análise se aproximou do que Sánchez-Vásquez afirmar ser uma prática autossuficiente e uma atividade teórica tida como desprovida de praticidade, improdutiva ou inútil por excelência, sem que se reconheça nela o seu verdadeiro ser, seu ser prático (1977).

O modo de pensar revelado pelas estagiárias com o entendimento de separar teoria e prática também é entendido por Sánchez Vásquez como pensamento de “homem comum”. Para o filósofo esse modo de pensar

[...] não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e auto-criação [*sic*] do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes [*sic*] se reflitam em sua própria atividade. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 15).

Nessa busca pela compreensão da relação teórico-prática, vieram à tona a operacionalização do estágio e toda a estrutura organizacional do curso, com seu ementário e disciplinas, de acordo com as evidências do núcleo 1. A disciplina Estágio apareceu com bastante relevância em detrimento das demais ofertadas na matriz curricular dentro do processo de formação das estagiárias, por ser uma das disciplinas que se constitui em atividade, demandando maior envolvimento, ao mesmo tempo em que ficou evidente o papel da professora orientadora dessa disciplina.

Esta foi uma questão fundamental apreendida para pensarmos a estrutura do curso, as interações e mediações, e o tipo de modalidade em que é ofertado. Por ser um curso a distância, ter uma professora orientadora presencial possa ser mais significativo, tornando o processo de formação mais consistente, na visão das estagiárias.

Foi possível apreender ainda, na análise do núcleo 1, as demais disciplinas do curso, em especial as que dispunham de elementos conceituais acerca das especificidades da Educação Infantil e os materiais e estratégias colocados no ambiente virtual de aprendizagem, como importantes meios para pensar e planejar as ações do estágio.

Nessa perspectiva, também é uma apreensão interessante para se pensar a organização do curso nessa modalidade de ensino, pois caberá aos professores uma atenção redobrada quanto à seleção dos materiais disponibilizados nos ambientes virtuais, independentemente de ser a disciplina estágio ou as demais, pois esses materiais servem de apoio para o planejamento e as ações, de acordo com os enunciados.

O Pibid também foi um elemento apreendido nas análises, em especial pelas estagiárias que fazem parte desse programa. Por sua vez, não apareceram evidências de que o programa auxiliou nas reflexões teórico-práticas, todavia reforçou o aspecto da prática. Uma prática no sentido de já estarem familiarizadas com o ambiente escolar, com as observações da prática das docentes de profissão, mas não como possibilidade de contextualização da relação teoria e prática.

Ao visibilizarmos as significações construídas pelas estagiárias sobre a relação teoria e prática, também tivemos a oportunidade de conhecer melhor a dimensão subjetiva da realidade da formação de professores, a proposição do curso de formação de professores e seus desafios.

Trata-se de uma concepção de sujeito em movimento, aquele que vive processos de integração e ruptura com os espaços sociais, permite-nos integrar, no mesmo nível analítico, o sujeito em formação e as estruturas que se relacionam ao processo de desenvolvimento: os sentidos subjetivos, as significações e o estágio supervisionado.

Os achados sinalizam que as estagiárias, na sua maioria, construíram sentidos e significados para a relação teoria e prática, mas o movimento praxiológico ainda precisa ser dimensionado na trajetória de formação, no interior do curso.

De acordo com Saviani (2005, p. 107),

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Encontramos nas análises referente ao núcleo 2, construções de sentidos e significados em torno das **especificidades da Educação Infantil**, expressas por conhecimentos acerca do professor de Educação

Infantil, as concepções de criança e infância elaboradas pelas estagiárias e as ações desenvolvidas no estágio para o desenvolvimento das crianças.

As análises indicam pistas deixadas pelas estagiárias em torno da observação das características do desenvolvimento infantil, do tempo de aprender da criança e da importância da intencionalidade educativa e do cuidado expressos nas ações propostas e levados a efeito pelas futuras professoras. São fatores que agregam às significações ao se pensar a docência com crianças na creche e na pré-escola. Nesse sentido, a construção da especificidade, de acordo com o que os dados apontaram, foi feita com leituras, no convívio com as crianças, por meio da troca de experiências com outros colegas e com a professora orientadora.

Porém poucas foram as significações a respeito da importância das famílias no contexto do cuidar e educar, que defendemos como especificidade da Educação Infantil.

A constituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em seu processo histórico, se deu de forma concomitante à emergência da formação dos professores para esse nível de educação e ao estabelecimento das novas normas, leis e currículos. Hoje a Educação Infantil no Brasil se configura como um direito das crianças e como uma possibilidade das famílias de compartilhar a educação de seus filhos em espaços institucionais de educação coletiva, tais como creches e pré-escolas.

São marcas das especificidades que precisam ser construídas pelas futuras professoras de Educação Infantil, já em seu processo de formação, assim como o conceito de criança e infância.

As análises indicam que as estagiárias oportunizaram o desenvolvimento das crianças planejando ações que condizem com as especificidades inerentes ao cuidar e educar, bem como o acesso das crianças a diferentes linguagens.

Na formação profissional dessas estagiárias, as análises indicaram que **o estágio como um tempo e espaço**, de acordo com o núcleo 3, traduziu-se nas significações como relevante em sua função na formação acadêmica e profissional, considerando o tornar-se professora de Educação Infantil.

Os dados sinalizaram para o estágio como um tempo e espaço para aprender a ser professora. Por sua vez, essa aprendizagem se mostrou muito mais pelo conhecimento que é construído na prática do que pela relação entre as questões teóricas para explicar a prática.

Nesse núcleo, foi apreendido outro aspecto importante na relação teoria e prática no estágio em Educação Infantil, que foi a oportunidade

da realização da atividade em dupla. Elencamos elementos que potencializam a especificidade da docência na Educação Infantil e que estão articulados nas falas das estagiárias neste núcleo, que promoveu o desenvolvimento de uma relação permeada de parceria, implicando em uma troca dialógica e no desenvolvimento de habilidades como: dividir, compartilhar e estar em relação profissional e afetiva.

Destacamos que a análise dos Núcleos 4 e 5 mostrou os sentimentos/percepções no aprender a profissão docente e as percepções em relação ao curso por parte das estagiárias e das docentes que as recebem. Os recortes reforçaram a ideia propagada pelas estagiárias em outros enunciados que aprender a ser professora se mostra muito mais pelo conhecimento que é construído na prática do que pela relação entre as questões teóricas para explicar a prática.

Por sua vez, nessa relação prática ficou evidenciada a mediação, que as estagiárias estabeleceram com os pares, com as professoras dos CEIs e com as orientações mediadas pela professora orientadora.

Recorre-se a Sánchez Vásquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”.

Nesse sentido, consideramos que as contribuições do estágio vieram ao encontro da visibilidade quanto à sua operacionalização pensada por essa universidade junto às instituições concedentes. Mesmo que as análises tenham apontado para uma aceitação das estagiárias por parte das docentes, que elas tenham indicado que as estagiárias contribuem para o desenvolvimento das crianças, faz-se necessário estreitar os laços entre os atores do processo de formação.

Diante do exposto, podemos concluir que mesmo atendendo às diferentes demandas da licenciatura em Pedagogia, conforme as DCN, há um movimento nesse curso de Pedagogia que considera a formação do(a) professor(a) de Educação Infantil, uma vez que consegue evidenciar na sua matriz curricular um pequeno conjunto disciplinar de perspectivas teóricas e práticas, assim como a operacionalização do estágio obrigatório, que consiste no reconhecimento das especificidades da creche e pré-escola.

Reiteramos que ainda que o ensino a distância não tenha sido o objeto de estudo desta tese, os dados desta pesquisa sinalizam a EaD como um formato de formação de professores para a Educação infantil que se mostrou fértil em possibilidades para ampliar o debate. Destacamos, a relação teoria-prática, a operacionalização do estágio, as especificidades da docência, as interações e mediações nos ambientes

virtuais de aprendizagem, os materiais didáticos, a linguagem habitual nos ambientes virtuais, a relação entre a universidade e os espaços conveniados para a realização do estágio.

Ao tecermos essas considerações, não temos o intuito de generalizar as análises realizadas, mas afirmar que a pesquisa permitiu destacar as situações vivenciadas no estágio, evidenciando como se dá a construção de significações em relação à teoria e à prática em torno das especificidades da Educação Infantil, assim como a importância deste elemento curricular na formação profissional, considerando o curso analisado.

No decorrer das análises dos núcleos, o estágio foi traduzido como importante na formação profissional, do ponto de vista das estagiárias, contudo reiteramos que as apreciações privilegiam os aspectos práticos em detrimento das questões teórico-práticas.

Concluimos que o estágio não acontece isoladamente na formação de futuros professores e nem se resume em prática. É um espaço que alavanca discussão, pesquisa, estudo, tensão, contradição, questionamento de teorias e conceitos estudados nas diferentes áreas do conhecimento.

É elemento do currículo que suscita o repensar a sua organização aliado às demandas sociais, aos espaços concedentes, com vistas ao estreitamento das relações de partilha entre a instituição que certifica e a que empresta seu espaço e medeia o processo como coformadora. Com isso, precisa ser redimensionado considerando os atores e condicionantes da ação em seu contexto.

Tomando como referência a agência formadora e certificadora – a universidade –, há de se levar em conta que o professor orientador tem uma tarefa importante como mediador nesse processo de significação das especificidades. Um ator que precisa orientar, supervisionar, dialogar e mediar com os referenciais teóricos e práticos a fim de aproximar as significações das estagiárias no sentido de contribuir para que a práxis se efetive.

Contudo, o cenário desvelado por esta pesquisa de fato revelou-se fértil de possibilidades de análises e diálogos, especialmente no que diz respeito à formação de professores para a Educação Infantil; à organização de curso de licenciatura em Pedagogia, sua proposta de matriz curricular e estágio obrigatório; à legislação e às políticas públicas de formação de professores.

Afirmamos que o conhecimento não se esgota na finalização desta pesquisa, pelo contrário, nos mobiliza a debruçarmo-nos numa rede de buscas e nos desafia a constantes reflexões sobre o estágio e a

formação de professores para a Educação Infantil, pois acreditamos que o conhecimento é um processo de construção permanente.

Além disso, o estudo contribuiu sobremaneira para repensar o próprio contexto profissional da pesquisadora, como mediadora nas questões relacionadas à teoria e prática no estágio, contribuindo na construção de significações das especificidades inerentes à Educação Infantil no estágio obrigatório.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda M. J.; SOARES, Julio R.; MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ALBUQUERQUE, Moema H. de. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALVES, Nancy N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 15-18 out. 2006, Caxambu, Minas Gerais. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: <29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ARANHA, Elvira M. G. **A equipe gestora escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. 2015. 268f. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AROEIRA, Kalline P. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ (Org.). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.261-306.

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria C. As especificidades da ação pedagógica com bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Novembro, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BARBOSA, Roldão R.; LOPES, Antônio de P. C. **Uma historiografia da reforma universitária de 1968**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2009, p. 1-14. Disponível em: <histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/files/XQmLE4cC.doc>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BARREYRO, Gladys B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Inep, 2008.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia: dall'antichità al seicento**. Roma, Itália: Laterza, 1996.

BHERING, Eliana; BARBOSA, Tatiana M.; DIAS, Julice. A rotina diária numa creche pública: a dinâmica das crianças e adultos em grupos de idades mistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 75-105, 2002.

BOCK, Ana M. B. **Aventuras do Barão de Munchausen na psicologia**. São Paulo: Educ/Cortez, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (org.). **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Bologna, Itália: Edizione Junior, 2008.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.265, de 8 de novembro de 1972. Dispõe sobre o reconhecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí, da fundação de Ensino do

Polo Geo-Educacional do Vale do Itajaí. **Documenta**, Brasília (1-100). Brasília: CNE, 1972. p. 111-117

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: CFE, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 867**, de 11 de agosto de 1972. Experiência de magistério exigida para habilitação do curso de pedagogia. Brasília, DF: CFE, 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2**, de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: CFE, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem. Brasília, DF: CNE, 2005a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 301**, de 3 de dezembro de 2003. Consulta sobre a pertinência da oferta do curso normal superior – fase ii, no denominado “sistema presencial conectado”, em diversas unidades da federação. Brasília, DF: CNE, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 20 dez. 2005c. p.1.

BRASIL. Decreto nº 71.650, de 2 de janeiro de 1973. Concede reconhecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí, da fundação de Ensino do Polo Geo-Educacional do Vale do

Itajaí. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jan.1973. p. 41.

BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1946. p. 116.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 abr. 1939. p. 7929.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1969c. p. 1409.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias de educação superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 nov. 2013a. p. 1 (edição extra).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968. p. 10369.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre educação a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 630, de 30 de outubro de 2014. Qualificada como instituição comunitária de educação superior (ICES) a Universidade do Vale do Itajaí – Univali, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 out. 2014. Seção 1, p.1.

BRASIL. Portaria ministerial nº 51, de 16 de fevereiro de 1989. Reconhece a Universidade do Vale do Itajaí como uma instituição de ensino superior municipal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 1989. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1. p. 8-12.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CALVANI, Antonio. Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di expertise didattica. In: FEDERIGHI, Paolo; BOFFO, Vanna (ed.). **Primaria oggi: complessità e professionalità docente**. Firenze, Itália: Firenze University Press, 2014. p. 46-52.

CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Maria F. V. **Do ensaio à encenação**: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos do 7º e 8º períodos do curso de pedagogia. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

CASTRO, Edna A. B. de. Tecendo a rede de proteção após a queda: o cuidado depois da alta. In: CAMARGO JUNIOR, Kenneth R.; NOGUEIRA, Maria I. (org.). **Por uma filosofia empírica da atenção à saúde**: olhares sobre o campo biomédico. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2009. p.155-87.

CATARSI, Enzo. **Il sonno al nido d'infanzia**. Ranica (Bergamo), Itália: Edizione Junior, 2008.

CATARSI, Enzo. FORTUNATI, Aldo A. **Nidi d'infanzia in Toscana**: Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del “Tuscany Approach” per i bambini e le famiglie. Parma, Itália: Edizione Junior, 2012.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G; PALHARES M. S. (org.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/UFSCar/UFSC, 2000. p. 19-49.

CERISARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, 1999.

CERISARA, Ana B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli B. da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Marina C. M. **Saberes essenciais ao educador da primeira infância**: uma reflexão na perspectiva de seus protagonistas. 1997. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

EUROPEAN COMMISSION. Audiovisual and Culture Executive Agency. **Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2015/16**. Eurydice facts and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. Disponível em: <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/10/teacher_salaries_full-EN.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. **L'approccio Toscano all'educazione della prima infanzia**: politica, pedagogia, esperienza. Parma, Itália: Edizione Junior, 2014.

FRABBONI, Franco; MINERVA, Franca P. **La Scuola dell'infanzia**. Roma, Itália: Editori Laterza, 2008.

FURLAN, Cacilda M. A. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –

EDUCERE, 8. CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (CIAVE): Formação de professores, 3. 6 a 9 out. 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008.

Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>>.

Acesso em: 2 jun. 2016.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos L. **Revendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2014: notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso: em 18 out. 2015.

KISHIMOTO, Tizuco M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

KLODZINSKI, Andrey F.; CORRÊA, Rosa L. T. A escola nova em perspectiva historiográfica: primeiras aproximações. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE): SABERES DOCENTES, 7. 2007, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. v. 1. p. 1038-1050.

KÖCHE, José C. **Pesquisa científica**: critérios epistemológicos. Petrópolis, RJ: Vozes; Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KULHMANN JÚNIOR, Moisés. A educação infantil no século XX. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

KULHMANN JÚNIOR, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Mariana (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

KULHMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

MACHADO, Maria Lúcia. **A formação profissional para a educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. 274f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2001.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 75-98, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEDEIROS, Letícia Piedade de. **Licenciatura em pedagogia na modalidade de educação a distância**: a especificidade da formação do pedagogo após as diretrizes curriculares nacionais. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

MORAES, M. C. M. de. Incertezas nas práticas de formação e conhecimento docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 139-158.

MORTARI, Luigina. **Ricercare e riflettere**: la formazione del docente professionista. Roma, Itália: Carocci Editore, 2009.

MUSATTI, Tullia; PASQUALE, F. La cura dei bambini piccoli nei Comuni di Città di Castello e Gubbio. In: CIPOLLONE, Laura (ed.). Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da 0 e 3 anni. **Quaderni del Centro Infanzia e Età Evolutiva**. Perugia, Itália: Regione Umbria, 2001. p. 41-101.

MUSATTI, Tullia. **La giornata del mio bambino**: madri, lavora e cura del più piccoli nella vita quotidiana. Bologna, Itália: Il Mulino, 1992.

MUSATTI, Tullia. Premessa. In: CIPOLLONE, Laura (org.) **II monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza**. Azzano, San Paolo, Itália: Edizioni Junior, 2005.

MUSATTI, Tullia; MAYER, Susanna. **Il coordinamento dei servizi educativi pel l'infanzia**: uma funzone emergente in Italia e in Europa. Bergamo, Itália: Edizione Junior, 2003.

NORONHA, Olinda M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, p. 5-24, 2010.

NORONHA, Olinda M. Práxis e educação. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art09_20.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1995a.

NUNES, Cláudio P. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia da UESB. 2010. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de.; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **A criança e o seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

OSTETTO, Luciana. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 127-138.

PANIÁGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educación infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PINHEIRO, Geslani C. G.; ROMANOWSKI, Joana P. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 136-151, 2010.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. ArtMed: Porto Alegre, 1999.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. Formar o **professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAUPP, Marilene D. Concepções de formação das professoras de educação infantil na produção científica. In: VAZ, Alexandre F.; MONN, Caroline M. (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

RAUPP, Marilene D. Formação dos professores de educação infantil: apreciações bibliográficas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 16-19 out. 2005, Caxambú, Minas Gerais. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS (município). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**: orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, 1997.

ROCHA, Eloisa A. C. **Princípios pedagógicos para a educação infantil**. Florianópolis, 2001. (mimeo.)

ROMANOWSKI, Joana P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In.: FREITAS, Marcos. C. de. **Desigualdade social de diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-35, março 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. et al. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 147-170, 2008.

SACRISTÁN, José G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 102**, de 26 de maio de 1971. Valida os estudos realizados pelos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí no período de 1965 a 1967. Florianópolis: CEE, 1972.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 98**, de 15 de agosto de 1968. Autorização para funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí. Florianópolis: CEE, 1968.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 899, de 26 de março de 2012. Dispõe sobre a homologação de pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação. Reconhece o curso de pedagogia, na modalidade a distância, oferecido pelo núcleo das licenciaturas da Universidade do Vale do Itajaí. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Poder Legislativo, Florianópolis, SC, 27 mar. 2012. p. 3.

SARMENTO, Manuel J. **Profissionalidade**. Porto, Portugal: Porto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e**

extensão, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005. p. 7-31.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRÃO, Maria I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Clara M. Ruoli e funzioni del tirocinio. In: FEDERIGHI, Paolo; BOFFO, Vanna (ed.). **Primaria oggi**: complessità e professionalità docente. Firenze, Itália: Firenze University Press, 2014, p. 123-154.

SILVA, Adelina L. da. et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

SMITH, John K. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: uma tentativa de esclarecer a questão. **Psico**, v. 25, n. 2, p. 33-51, 1994.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (ed.). **Formação de professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001. p. 283.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TERLIZZI, Tania. **Didattica del nido d'infanzia**. Parma Itália: Edizione Junior, 2010.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 59-83.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE. Scuola di Studi Umanistici e della Formazione. **Guida per studenti**. Anno academico (2015-2016). Firenze, Itália: Unifi, 2015.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Regulamento do estágio obrigatório, do estágio não obrigatório, da prática docente e das atividades complementares do curso de pedagogia: modalidade a distância**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Projeto Pedagógico do curso de pedagogia: modalidade a distância**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2016a

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Projeto Pedagógico do curso de pedagogia: modalidade a distância**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2016b

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**: unidade entre teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, Sylvia C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**. v. V, ed. especial, janeiro 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S167939512007000500010&lang=en>>. Acesso em: 25 nov 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas IV**. Madrid, Espanha: Visor, 1996. p. 251-275.

VIGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madrid, Espanha: Visor, 2000a. p. 11-340.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, Lev S. Problemas de psicología general. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid, Espanha: Visor, 1991.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas** (Vol. 4). Madrid, Espanha: Visor, 1996. (Trabalho original proferido entre 1928-1933).

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. p. 73-91.

WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, Andréa V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre o professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 33-71.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ENUNCIADOS DAS PARTICIPANTES ENVOLVIDAS NA PESQUISA -, ORGANIZADOS EM GRUPO, POR CRITÉRIOS DE SEMELHANÇA, COMPLEMENTARIDADE E OPOSIÇÃO. AO FINAL DE CADA ENUNCIADO INDICA-SE A PARTICIPANTE, SEMESTRE E ANO DA COLETA DAS INFORMAÇÕES

Pré- indicadores

Se fosse só o que a gente aprende aqui não seria suficiente; essencial; vai ao campo de estágio coloca em prática; desenvolve um olhar reflexivo; teoria e prática são entrelaçadas; no estágio colocamos em prática o que aprendemos na teoria; nem sempre o que é dito na teoria se encaixa na prática; colocar em prática tudo o que está nos livros; ações; executar com as crianças; a teoria dá o embasamento pra fazer a prática tendo fundamentação; a teoria ajuda muito e na prática nem tudo é o que a gente aprende na teoria; dia a dia difícil de levar tudo o que a gente aprende na teoria; é que a teoria é tão lindo, a prática é tão...- não é que é triste –, mas é tão diferente; a teoria que a gente estuda na sala de aula ajuda bastante na hora da prática; vai preparar a gente para o que vai acontecer no estágio; é através da teoria que a gente vai aprender com os autores de pesquisa, que a gente vai entendendo como é que deve trabalhar; assusta ao pensarmos em estudar a docência e seus conceitos e praticarmos no momento de intervenção – de entrarmos em contato com as crianças e toda a atuação de ser professor; acontecendo tudo junto – compreendo importante a oportunidade que temos de entender aquela realidade de ser professor da EI; a gente não aprende como se lida na prática; a gente aprende a teoria; mas na prática é totalmente diferente; a teoria vem para aperfeiçoar a prática; a primeira complementa a segunda; é ter capacidade de conciliar os pontos aprendidos em sala e “tentar” pôr em prática no dia a dia; na teoria tudo funciona de forma linda – deixa encantada – na prática é totalmente diferente.

Eu acho que é essencial, **porque se fosse só o que a gente aprende aqui, não ia ser suficiente!** É a partir do **estágio** que a gente tem toda uma noção, que às vezes tu chegas lá, e tu: “não, não é isso que eu quero”, ou então é mais do que tu imaginas, ou em todos os estágios se identifica. Pra mim, eu me identifiquei assim, a gente aprende muito. (E1 2014/I).

Eu acho que ele é essencial porque o que a gente aprende aqui, em sala, e quando a gente vai ao campo do estágio, a gente coloca tudo em prática e desenvolve um olhar **reflexivo** do que a gente aprendeu e tenta sempre fazer o melhor. (E2 2014/I).

Então, eu tava **com bastante medo no começo**, acho que todas sentem a mesma coisa, tinha medo de fazer alguma coisa que eu não gostasse ou que eles também não gostassem, mas eu vi que é tudo muito rápido, muito puro, e pouco a pouco a **gente vai perdendo o medo**. Gostei muito e após sair o medo, eu acho que **vem já uma segurança**, se tu fazes as coisas bem-feitas, tu não precisas ter

medo. Então eu espero que sempre seja assim. (E3 2014/I).
Bom, a teoria ela te dá, bom, quando a gente fala assim de imediato, a teoria e a prática da Educação Infantil, são totalmente ligadas, né! Se a gente não tem nenhum conhecimento já da prática, parece que são coisas distantes, mas na realidade estão entrelaçadas, porque não tem como você ter uma prática sem uma teoria e com a teoria você vai à prática. (E4 2014/I).
Eu penso que nem toda teoria serve para prática , temos que analisar todo o contexto educacional antes de aplicar a teoria (E92014/II).
A importância de se ter uma boa base teórica para ir a campo, nunca esquecendo que a teoria sem prática nos serve parcialmente, pois nada melhor que estar no ambiente escolar para perceber as dificuldades e as possibilidades metodológicas. (E10 2014/II).
A teoria parece ser, digamos, mais limpa e clara, tudo certo e no lugar, com ensino e aprendizagem sem nenhuma interferência. A prática no dia a dia é um pouco diferente, tem que haver adaptações, singularidades, tudo respeitando a proposta pedagógica, mas não se limita aos livros. (E11 2014/II).
A teoria é o suporte para a prática. (E18 2015/I).
É durante a realização do estágio que percebemos se queremos ou não essa função de fato, é no estágio que colocamos em prática o que aprendemos na teoria , claro que, nem sempre o que dito na teoria pode se encaixar na prática. (E19 2015/I).
Bom, eu entendo que é colocar em prática tudo aquilo que tá nos livros , realmente é compreender e de uma forma imperativa conseguir colocar em ações, em projetos e executar com as crianças e a teoria dá todo o embasamento pra que tu consigas fazer uma prática com uma boa qualidade, tendo fundamentação ; uma base boa que tu consigas desenvolver toda aquela parte que tu pensou e projetou de uma forma eficiente, tanto pra ti quanto pras crianças. É a forma adulta de pensar, transformar ela em algo que a criança possa compreender e conseguir executar aquela proposta bem feita. (E20 2015/I).
Bom é... eu penso assim que... a teoria ajuda muito, porém, na prática, nem tudo é igual ao que a gente aprende na teoria , muita coisa muda é... Eu acho que no dia a dia é difícil de levar tudo que a gente aprende na teoria. (E21 2015/I).
O que me vem à cabeça é que a teoria é tão lindo! [risos] a prática é tão... não é que é triste, mas é que é tão... diferente. É muito pouca coisa do que tu lê... Ter a teoria é a base, um planejamento, tu consegues colocar a teoria em prática, é... Ela é totalmente diferente assim, porque... na teoria tu não aprendes a realidade que tu vais encontrar no CEI, no caso. Então, no nosso caso, eram 27 realidades diferentes e a teoria não te ensina a lidar com 27 realidades diferentes. Então, tu tens que ter uma prática diferente pra lidar com aquilo, é... a teoria ela serve mais mesmo como base pra fundamentar, entender que...talvez, mas não pra tu colocares em prática aquilo. Porque nem tudo que uma criança gosta a outra gosta, então são idades diferentes, a teoria é uma só, mas a prática ela nunca

vai ser uma só. Eu acho que é isso assim, a relação teoria e prática, pra mim a teoria ela serviu muito como base pra nossos planejamentos, mas pra prática eu tive que ir muito assim pra rotina, muito pro dia a dia da realidade da criança, não muito pela teoria assim. (E22 2015/I).

A gente não aprende como se lida na prática, a gente aprende a teoria, mas na prática é totalmente diferente.(E25 2015/I).

A teoria vem para aperfeiçoar a prática, a primeira complementa a segunda. A teoria fundamenta a prática para que seja eficaz. (E26 2015/I).

Bem... a teoria que a gente estuda na sala, ela ajuda bastante na hora da prática, porque **ela vai preparar a gente para o que vai acontecer lá no estágio**, é através da teoria, do que é passado, de como deve ser. Porque a gente vai com outra visão, às vezes, a gente acaba com aquela visão fechada de como que tem que ser a... de como que tem que ser dado a aula. E ali não, a gente vai aprendendo através da teoria que a professora [referindo-se à orientadora do estágio] vai passando, durante a nossa formação, que não... que a gente tem que mudar a nossa visão, que tem que olhar a criança com outros olhares. Então, **é através da teoria, no caso, daquilo que a gente vai aprender com os autores de pesquisa, que a gente vai entendendo como é que deve trabalhar.** (E23 2015/I).

Bom, primeiramente, **assusta ao pensarmos em estudar a docência e seus conceitos** e praticarmos, ou seja, o momento da intervenção, de entrarmos em contato com as crianças e toda atuação de ser professor. Isso tudo acontecendo junto... mas compreendo que foi importante, porque são oportunidades que temos de entender aquela realidade de ser professor da Educação Infantil. (E24 2015/I).

A relação de teoria e prática, pra mim, é ter a capacidade de conciliar os pontos aprendidos em sala e “tentar” pôr em prática no dia-a-dia. (E27 2015/I).

É... **na teoria tudo funciona de forma linda... é uma coisa que deixa assim encantada.. e quando tu vais pra prática é totalmente diferente**, algumas coisas a gente consegue trazer da teoria pra prática, mas... trazer o Paulo Freire, quando ele fala da Pedagogia da autonomia... lá pra dentro da sala, botar a criança a fazer exatamente aquilo que a gente trabalha na teoria, não dá muito certo... Então, **na prática, funciona de uma maneira; na teoria, totalmente diferente.** (E29 2015/I).

Pré- indicadores

Segurança; trabalhar em dupla; trabalhar com os bebês – eu tinha medo – e superei bastante; conhecer o espaço onde fiz o estágio; eu tinha muito medo; berçário - cuidar e dar ensino, principal era sempre cuidado; foi ótimo; pude conhecer antes de entrar pra trabalhar;

a orientação de estágio é fundamental; nos deixou tranquila; importante para o primeiro contato com a prática; participar do cotidiano da EI; importante para a formação; ver a realidade com outros olhos; em relação à prática, olhar a criança como um ser que precisa vivenciar a brincadeira; vivenciar o tempo de criança, e não apenas ler e escrever; importante que façamos estas descobertas durante o período em que estamos cursando; porque são nessas etapas que encaramos os desafios da profissão; mais dias de estágio; período do estágio deveria ser maior; ver melhor como funciona na prática; elaborar planejamento; pesquisa; brincadeiras com as crianças; escolha de atividades; conviver no meio das crianças; uma boa prática vem de um bom planejamento; estudo; criatividade; brincar e aprender com as crianças; cada criança é diferente; produzir os materiais; dificuldade na escrita [registros]; no estágio se tem um olhar de professor; observar a estrutura das relações no espaço da EI; contato com a criança; com os professores; gestores; com a sala e o contexto; indispensável; serve como instrumento norteador para aqueles que acreditam que na EI é necessário apenas gostar de crianças e cumprir a rotina de cuidados básicos de higiene e alimentação; conhecer sobre a EI; dedicar-se aos direitos e deveres da criança; dentro do estágio pode ter uma noção do que é a EI e de como lidar e se encaixar aí dentro; o profissional vai se desenvolvendo na prática; não é moleza ser professora na EI – precisa cuidar, ensinar como se limpar, a ter autonomia, entender as limitações da criança –, acredito que o estágio prepara e é muito importante; algumas vezes observamos situações de conflito não solucionados e quando chegamos na sala [universidade], com o orientador, colocamos a situação; nos posicionamos; questionamos e refletimos; primeira etapa para começar a nossa formação; nosso meio profissional; fazer o estágio para sanar dúvidas no meio da caminhada; momento em que o discente pode errar para que aprenda; enxergar o que é a criança; como funciona a parte administrativa; a rotina das crianças; mais dias para pôr em prática a teoria.

Pra mim, foi assim, **trabalhar em dupla**, porque eu nunca tinha realizado um estágio em dupla e a gente se deu muito bem, encaixou bem, as duas pegaram juntas, e **trabalhar com os bebês, porque eu via eles assim, frágeis, eu tinha medo assim, de pegar no colo, e assim, superei bastante o medo, foi bem bom.** (E01 2014/I).

É, o primeiro momento a gente fez toda a observação, a coleta de dados, conversa com a gestão, professores do CEI. Depois, então, a gente elaborou os planos de ações. O que eu achei que teve assim, um ponto bem positivo, foi **conhecer o espaço onde eu fiz o estágio**. Porque **é no estágio que a gente vai ter um olhar de professor**, um olhar que **a gente vai buscar fazer o melhor**. Quando **a gente observa**, como a gente foi no primeiro momento, a gente observou, a gente tem um olhar, **uma visão total do como se estrutura as relações no espaço da Educação Infantil**. (E02 2014/I).

Os pontos positivos? Então, o que eu já comentei: um ponto positivo é que **eu tinha muito medo** de chegar na parte de fazer estágio, de dar aula. E a gente pegou uma série bacana, **berçário**, então era muito **cuidar** e ao mesmo tempo **dar um ensino**, passar o que a

gente queria passar, mas o **principal era sempre cuidado**. Então, um grande ponto é que eu não tinha conhecimento que eu queria um dia trabalhar com bebês. Hoje eu já não consigo mais ficar sem, já até a próxima prova que eu fazer, o próximo concurso, eu vou tentar pegar nessa área. Então, pra mim, **foi um ótimo ponto isso, porque eu pude conhecer antes de entrar pra trabalhar**. Eu acho que, como a gente já falou, tô sempre batendo nessa mesma tecla, foi bom a gente ir lá pra poder conhecer, e como ela já falou [referindo-se a professora orientadora], a gente vai em todas as áreas, a gente vai pra conhecer. Então isso é muito bom, porque aí, se você não gostar de uma, você já vai saber que aquela área você não quer fazer um concurso, você não quer tentar mexer nela. Só que a gente nunca diz nunca. Mas assim, eu **acho que um grande ponto é isso, você ter conhecimento não só teórico, mas prático, do que você tá vendo, pra você saber se é isso mesmo que você vai querer**. (E3 2014/I).

Eu posso te dizer, te garantir que a nossa **a supervisão do estágio é fundamental**. Porque eu já tive outros estágios, mas assim, eu já tive muito segura com a orientação que nós estamos tendo. Porque assim, **nos deixou tranquila**, com a orientadora X, porque ela nos deixou assim, ela tem um conhecimento de área, ela tem esse domínio, ela não prende isso a ela, ela solta pra nós. Então assim, ela demonstra muito isso pra nós, porque **ela tem a segurança**. Quando o professor demonstra para o aluno essa segurança que tem de conteúdo, o aluno se sente mais tranquilo de realizar suas atividades. A gente fala isso, porque **na prática é assim, na universidade também é assim**, então quando a gente vê que o professor ele “bambeia” um pouco naquilo que ele fala, naquilo que ele ensina, a gente também fica meio inseguro. E, neste estágio, é assim. Olha, eu posso dizer assim, que se fosse pra dar uma nota de zero a mil, eu daria mil, porque assim, tem nos deixado assim, nos tornados pessoas melhores, nos tornamos acadêmicos melhores, profissionais melhores, nossa visão ampliou muito, assim, aquilo que **a gente achava que parecia que era muito difícil** se tornou muito mais fácil com essas orientações, porque ela é muito dez. Olha, é de grande relevância, porque, principalmente pra quem não tem esse **contato com criança**, aqueles que trabalham em outras áreas, como comercial, enfim. Porque **aqui na faculdade é uma coisa, você está apenas aprendendo a teoria. A prática, ela te dá um..., ela te leva à realidade**. Então, se o professor, se esse estagiário, ou professor, ou aluno, dentro da sala de aula, com esse contato das crianças, porque assim, às vezes, na teoria, às vezes até vê assim, **às vezes um colega assim, indignado com algumas situações, é porque ele tá na teoria, mas quando ele chega na prática, ele vê o que realmente é aquilo**. O que eu posso fazer pra que aquilo seja resolvido, ou o quê que eu posso, qual a ação que posso ter dentro de uma sala de aula com essa criança, ou **com essas situações das crianças**. Esse contato é fundamental, o estágio é fundamental, sim, porque sem o estágio, sem esse contato diretamente em sala de aula com criança, com professor, com orientadores, equipe escolar, fica difícil você ir, saber como que é o contexto total dentro da sala, como que é um contexto dentro de uma escola. Na teoria, como eu já falei, na teoria é muito tranquilo, parece que é muito maravilhoso, mas a realidade é diferente;

então, nós precisamos desenvolver isso; então, o estágio é muito importante. (E04 2014/I).
O estágio é essencial para formação de professores. No caso da Pedagogia, que possui um leque de oportunidades, o estágio poderá apontar o caminho a ser escolhido pelo futuro pedagogo, seja na Educação Infantil anos iniciais, educação de jovens e adultos ou na gestão escolar. No caso específico da Educação Infantil, ele pode servir como um instrumento norteador para aqueles que acreditam que para atuar na área é necessário apenas gostar de crianças e cumprir a rotina de cuidados básicos de higiene e alimentação. (E13 2014/II).
A possibilidade de participar do cotidiano de um CEI. (E10 2014/II).
É fundamental para conhecer o campo de trabalho. (E18 2015/I).
Posso destacar o tempo de estágio em sala de aula, penso que deveria ter mais dias para pôr em prática o que aprendemos com a teoria. E em relação ao processo de estágio, destaco a orientação e dedicação da professora e orientadora X. (E19 2015/I).
o estágio te possibilita uma prova daquilo que tá por vir, se tu escolheres a Educação Infantil, é claro que não é a mesma coisa, que tu fiques o ano inteiro com uma quantidade de crianças; vai conseguir executar um projeto maior, conseguir ter um resultado muito melhor, mas dentro do estágio com bastante horas tu podes ter uma noção do que é a Educação Infantil e como tu lidas ali, como tu consegues se encaixar ali dentro. (E20 2015/I).
A principal coisa é... em relação a prática, é que o professor ele deve olhar a criança como um ser que precisa vivenciar a brincadeira, ele precisa vivenciar aquele tempo de criança, e não apenas aprender a ler e a escrever. Fazer aquilo que já tá programado, não! Tem que ter aquele tempo de ela ser criança, de ela pegar na mãozinha dela o que ela quer, que é através daquela brincadeira que ela vai aprender, que é através daquela vivência, e ela olha o professor como um exemplo, porque o professor, muitas vezes, aquela criança passa mais tempo com o professor do que com a família. Então é o professor que vai ser o exemplo, que vai estar mostrando pra ela que tem que ter um carinho. Não pode ser rígida, achar que aquela criança está fazendo uma birra porque ela quer ficar com aquele cheiro na mão; às vezes, é saudade de estar em casa, acredito que seja isso. O estágio, ele é muito importante para a Educação Infantil, para o desenvolvimento na Educação Infantil, porque se você não vivenciar, muitos de nós às vezes trabalhamos assim, cruas, trabalhamos com outras coisas. Eu comecei crua na área e com o estágio você se prepara, você vai lá e conhece um pouquinho da realidade. A gente escuta e acha que é uma coisa “ah... ser professor é fácil, é moleza, ah... ser professor de criancinha, ah... você tira de letra!”. Não, não é assim, o professor tem que ter muito mais responsabilidade, na minha opinião, pra poder cuidar de uma criança pequena, porque ela não precisa só de ti pra aprender a ler e a escrever, ela vai precisar de ti pra todo o cuidado. Vai ensinar como se limpar, vai ensinar como ter autonomia, vai ensinar a comer

certinho. Você tem que ter aquele respeito com o horário da criança, com o que ela gosta, entender as limitações daquela criança. Acredito que o estágio prepara e é muito importante, assim, pra gente estar se estruturando. (E23 2015/I).

É muito importante que façamos essas descobertas durante o período que estamos cursando, porque são nessas etapas que encaramos os desafios de nossa profissão, aqueles momentos positivos, que houve rendimento, no sentido de as crianças deixarem transparecer o resultado do desenvolvimento com naturalidade, ou seja, no dia a dia, em coisas simples. Também os pontos negativos, que são cruciais para nós, profissionais, pois é onde notamos que temos que melhorar. **Algumas vezes, durante o estágio, fazemos observações de conflitos ou problemas que acontecem, os quais nem sempre são solucionados. Então quando nós acadêmicas chegamos em sala com o orientador de estágio e colocamos a situação, nos posicionamos sobre ela, colocamos mais questionamentos a serem estudados e resolvidos.** (E24 2015/I).

O estágio é importante para nossa intervenção. Acho que até a nossa formação, a gente vai ter que estagiar em todos, todas as etapas, e a Educação Infantil **é a primeira etapa pra gente começar a nossa formação, nosso meio profissional.** (E25 2015/I).

Acho que é muito importante para um primeiro contato com a prática. (E09 2014/I).

O que que eu acrescento? O que que pra mim foi? **Eu acho que o período do estágio teria de ser maior,** porque são 50h de estágio, não são suficientes pra que a gente tenha mesmo uma realidade; que se a gente tivesse pelo menos mais uma semana ou mais alguns dias, de repente daria de a gente ver melhor como funciona a prática. É de extrema importância, porque é uma das etapas que você, a gente precisa passar. Tem muita gente que ainda não trabalha na educação, então não tem noção de **como funciona, de qual é a realidade em que as crianças vivem, como é que funciona a parte administrativa, a rotina das crianças,** então essa parte do estágio **é muito importante** pra quem ainda não vivenciou, não tem muita **experiência na prática, como funciona; tem experiência só na teoria, aqui, acadêmica.** Para as crianças, para o contexto geral. (E29 2015/I).

Pré- indicadores

Estudos Temáticos: Educação Infantil; livros didáticos dos outros períodos do curso (1º, 2º, 3º e 4º); Prática Docente: Projetos Integrados; Textualidades Literárias; Elaboração Conceitual: Artes; Trabalhos Acadêmico-Científicos; Processos de Ensino e Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras na Infância; Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica; Educação Inclusiva; Matemática; Libras; Planejamento de Ensino; recorria à professora [orientadora]; pesquisava onde eu trabalhava, pedia opinião para a professora; livros que a professora [orientadora] indicou; Internet (sites); colegas; supervisora de campo de estágio [a docente]; nas observações realizadas em campo de estágio; textos do AVA (Brinquedos e Brincadeiras na Creche); texto da leitura interdisciplinar

do curso.
Olha, além da orientação da professora orientadora X, utilizei livros do Vigotski, da Educação Infantil aqui da Universidade, que também foi escrito pela professora X, livro da Educação Infantil, livros sobre matemática também, não lembro agora o nome do autor, mas alguns, a maioria, foram em livros. (E04 2014/I).
Nos livros didáticos de outros períodos, com a professora orientadora e com as colegas. (E09 2014/II).
Um pouco a gente já tinha experiência, aí a gente recorria à professora, pesquisava, ou até mesmo lá onde eu trabalhava eu pedia opinião pra minha professora de sala, mas foi tranquilo. A que mais ajuda realmente é a do Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica , porque a gente tira as dúvidas com ela “cara a cara”, com a professora orientadora, faz a pergunta e te responde na hora, ela trouxe muitos livros pra ajudar com atividades, dali a gente tirou muita coisa. Assim, as outras ajudam, tu tiras pensamentos de alguns filósofos, os fundamentos, mas assim, a mais importante mesmo, eu sei que as outras são importantes, tem a importância também, são disciplinas, mas essa de estágio supervisionado é a mais importante mesmo. (E01 2014/I).
Livros que a professora em sala ela nos orientou a fazer leituras e busquei por conta própria, internet, busquei ler bastante sobre a temática que eu trabalhei lá no campo de estágio. Estudos Temáticos: Educação Infantil, o livro trazia bastantes subsídios pra eu preparar. Hum! As aulas aqui com a professora... [referindo-se a professora orientadora do estágio]. A orientações dela nas aulas, conversas via email, via sophia, o ambiente de aprendizagem, tudo isso contribuiu. A professora da sala, lá no CEI, e a diretora. (E02 2014/I).
Então, eu peguei livros que ela mandou a gente ler aqui [referindo-se a professora orientadora de estágio], até o próprio livro da disciplina Estudos Temáticos também foi uma grande porta. Eu e a minha amiga que fizemos juntos, a gente sentou, viu que a gente podia usar em volta da gente, pra não gastar muito, acabou pegando em site, mas assim, foi tudo muito mais aqui na sala de aula mesmo, com a professora. (E03 2014/I).
Nos livros de outras matérias do curso, como Estudos Temáticos: Educação Infantil, Jogos e Brincadeiras na Infância, Prática Docente: Projetos Integrados , e também em outros livros. (E10 2014/II).
Busquei entre livros pedagógicos, internet e auxílio da professora. (E11 2014/II).
Professora orientadora; Orientações da professora supervisora de campo X . Bibliografia – seja por meio de livros, sites especializados. (E13 2014/II).
Nas aulas com a professora do curso e nas observações realizadas. (S18 2015/I).

Primeiramente, conversei com a professora da sala [referindo-se ao CEI], em seguida busquei na internet brincadeiras para as crianças do Maternal. (E19 2015/I).
Vários livros, de diferentes autores, aproveitando também muita coisa dos períodos anteriores, disciplina Jogos e Brincadeiras na Infância , materiais como esses que dão mais embasamento na hora da prática . (E20 2015/I).
Bom, a gente procurou em livros , com ajuda da internet também. A professora orientadora deu bastantes dicas também, bastantes ideias e eu acho que a gente conseguiu aproveitar bastante. (E21 2015/I).
É... como eu fiz dupla com a Renata, a gente pesquisou bastante sobre a brincadeira , a gente pesquisou Vigotski , a gente pesquisou Piaget , pra gente tentar entender e levar a brincadeira, trabalhar a identidade e autonomia no nosso estágio, através de qual brincadeira que a gente iria trabalhar e o que a gente iria trabalhar naquela brincadeira. Então, foi através de pesquisa de outros autores . (E23 2015/I).
Bom, é fundamental que todas as acadêmicas tenham orientação do professor da disciplina de estágio , apesar de buscarmos ideias nos livros e internet . É que quando temos alguém que nos fala sobre essas experiências e como devemos agir , nos passa mais segurança no que iremos fazer...Não é que não acreditamos no que os livros nos falam, mas sim uma questão de entender que outras pessoas já viveram isso e que nós estaremos dando continuidade no que se enquadra como um ciclo que cresce e necessita cada vez mais de atenção. (E24 2015/I).
Em livros, algumas coisas no ambiente e com a professora orientadora . (E25 2015/I).
Livros, questionários, entrevistas, pesquisas na internet . (E26 2015/I).
Na professora do estágio do 5º período, bem como nas aulas já passadas sobre Educação Infantil e na minha experiência . (E27 2015/I).
Nos livros do 1º, do 2º e do 3º período , algumas referências teóricas e também alguma citações, alguns... referencias, os livros a gente é... tem de Leitura interdisciplinar , alguns textos me serviram bastante como o de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, Brinquedos e Brincadeiras na Creche, que são dos períodos passados . (E29 2015/I).
<p style="text-align: center;">Pré-indicadores</p> <p>Observando no estágio; a prática aliada à teoria; aprende na prática; na teoria; com os saberes das crianças; com os colegas; com os livros; cada criança tem um saber diferente; seu contexto social; sua cultura e isso nos ensina; material e suporte das disciplinas na faculdade e a prática no dia a dia; nas experiências em sala de aula; na relação com a família e os pares no ambiente escolar; a teoria</p>

é o principal – quando se fala de criança a gente sempre tem que lembrar do tempo e o momento de cada criança; vivenciando com as crianças; estudando; pensando; buscando na literatura; se aprende na faculdade e na rotina diária; quando entra na sala - que tem de trocar, atender, pegar no colo escutar; na prática; nossa postura ética; ter horário; o que a gente viu nas aulas [universidade]; apoio da minha colega no estágio [dupla]; a liberdade dada pela docente da sala e pela orientadora; deixando-me sentir uma profissional com o direito de perceber a diferença de cada criança e suas necessidades; Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); já ter atuado na EI me deixou muito confortável.

Só se aprende a ser professor de Educação Infantil com a prática. (E09 2014/II).

No dia a dia, **na própria prática e com muita leitura de material especializado.** (E10 2014/II).

Observando realmente no estágio, porque eu ganhei muita noção assim no magistério, cheguei na faculdade, não cheguei tão assustada. Sim, aí tinha meninas do primeiro período que, meu Deus, e mexer no ambiente sophia, não tinham prática com o computador, então eu já vim assim tranquila, eu **acho que o estágio é que ensina, é observar, é a prática**, observando, olhando, “aquilo ali eu não quero fazer”, “é um jeito que trabalha bem”, “é assim que eu quero ser”. (E01 2014/I).

Na prática, aliada à teoria, com certeza. (E02 2014/I).

Eu **penso que a gente nunca sabe tudo**, nem aqueles que já estão pra se aposentar, ou aqueles que já tão pegando agora, a gente nunca vai saber tudo. Então, eu acho que a gente tem que – primeira coisa – , a gente tem que entrar no que a gente tá fazendo mesmo de cabeça, tem que colocar a mão na massa, e sempre que a gente tiver dúvida, tenta pesquisar e saber com quem sabe um pouco mais do que a gente. Eu acho que é isso! (E03 2014/I).

Olha, **aprender a ser professor na Educação Infantil é nunca deixar de aprender, é aprender sempre**, então a gente nunca, nunca vai ter um final pra esse professor aprender, a gente **aprende o dia a dia, na prática. A gente aprende na teoria, nós aprendemos na prática, nós aprendemos com os saberes das crianças, nós aprendemos com os colegas, nós aprendemos com os livros**, então esse aprender na Educação Infantil, essa prática, é aprender sempre, é nunca deixar e nunca desistir, achar que “ai, eu sei demais”, não. Porque **cada criança tem um saber diferente, cada criança também tem um contexto social diferente, cada criança tem sua cultura, e isso nos ensina**. Então, hoje estou numa sala de aula, eu aprendo, mas amanhã eu estou em contato com outra criança, eu aprendo com ela também. **O professor não só ensina, mas ele também aprende. É recíproco o aprendizado.** (E04 2014/I).

Acho que temos **todo material, disciplinas e suporte na faculdade, mas com certeza a prática do dia a dia é que vai moldar o professor que você vai ser.** (E11 2014/II).

A identidade do profissional na Educação Infantil se constrói nas experiências em sala de aula – criança, professor (a); professor, (a) criança –, na relação com a família e seus pares, dentro do ambiente escolar. Em minha opinião, o professor de Educação Infantil é aquele que mais aprende com seu aluno, neste caso, as crianças , pelo simples fato que cada dia há uma nova descoberta, um novo entendimento. Para trabalhar com crianças não existe fórmula pronta. (E13 2014/II).
Com muito estudo, com muita observação, visando o bem-estar da criança em primeiro lugar. (E19 2015/I).
Olha... eu acho que tem que ser um pouco criança [risos], tem que executar na prática, porque teoria a gente tem. Tem que ir executar para ver o que melhor se adequa a cada idade, cada estágio, a cada período, porque as crianças são diferentes, então você tem que tentar evoluir junto com elas. (E20 2015/I).
Olha... eu penso que o dia a dia ajuda muito. A teoria é o principal, e eu acho que quando se fala de criança a gente sempre tem que lembrar do tempo, cada criança tem o seu momento. (E21 2015/I).
Eu acredito que você aprende muito com a prática, você vai vivenciando com as crianças no dia a dia, mas, pra você ser uma professora na Educação Infantil , você tem que ter muita paciência , você tem que ter muito respeito porque a criança, ela é um ser dependente ; as coisas, ela não tem discernimento de muitas coisas; ela precisa, ela vai depender muito de ti e do teu jeito, você vai ter que ter... um carinho por aquela criança. Como eu falei antes, muitas vezes ela tá mais tempo na escola do que com a própria família, isso pra ela é cansativo. Então o professor vai aprender assim, muito na prática , só que pra isso ele também vai ter que estudar em casa , tem que pensar . Às vezes tem um problema numa escola, de uma criança muito agressiva , o professor vai ter que buscar... buscar através da literatura ver lá algum subsídio pra tentar entender o que aconteceu com aquela criança e uma maneira de trabalhar sem ser agressiva com a criança, tentar entender aquela... aquele ser pequenininho que está ali. (E23 2015/I).
As crianças nos ensinam muito bem isso , mas acredito que vivendo a experiência com suporte da teoria , como base para que possamos recorrer quando precisarmos, na verdade um conjunto, porque de nada adiantar termos a prática do dia a dia e sermos pobres de conhecimento nos momentos que precisamos defender a educação e o porquê dessa defesa, principalmente quando lutamos por aquilo. (E24 2015/I).
Como que se aprende... na teoria a gente aprende na faculdade; e a prática pra aprender a ser professor, na Educação Infantil. A gente aprende praticando só. (E25 2015/I).
Envolvendo a teoria e a prática, pesquisando, atualizando-se constantemente. (E26 2015/I).
Se aprende um pouco na faculdade , a base, e um pouco na rotina diária. (E27 2015/I).
Só na prática! Através da prática, quando vai vivenciar mesmo na prática, quando vai dar aula, quando entra numa sala e daí as

crianças: têm que trocar, tem que atender, pegar no colo e escutar, só através da prática. (E29 2015/I).

Pré-Indicadores

Mais aulas presenciais; mais bolsas do Pibid; não mudaria nada; estou exatamente onde queria estar; minha dificuldade está nas provas presenciais; não me ocorre nenhuma mudança; a palavra não seria mudar, mas o que eu poderia acrescentar; mais leitura; mais dedicação; mais investimentos em cursos; procuraria novas estratégias para realizar um bom trabalho; mais matérias interativas; mais aulas; mais carga horária; me sinto cada vez mais crítica e não mudaria nada na minha formação; ter iniciado mais cedo em projetos e bolsas oferecidos pela instituição; EaD: eu não me sinto confortável com a execução pelo computador; aumentaria a carga horária de estágio.

Não mudaria nada, acho que a grade está de acordo com nossas necessidades. (E09 2014/II).

Nada, pois a cada passo percebo que estou exatamente onde eu queria estar. (E10 2014/II).

Muitos falam, ah, Pedagogia a distância não aprende, é a mesma coisa que tu fores fazer uma presencial: se tu não te dedicares, tu não vais aprender também. E aqui na Pedagogia, a gente aprende muito assim, como lidar com a criança, impõe limite, sentar, conversar e histórias, serve pra vida, pra vida da gente mesmo, pessoal. **O estágio foi ótimo, a gente se descobriu, superou barreiras, adquiriu confiança.** Porque os outros eram menores, curtos, era só de observação [referindo-se aos estágios da Prática Docente: Projetos Integrados que acompanha da 1ª até a 4ª fase do curso.]. (E01 2014/I).

De repente, **mais aulas presenciais.** Eu acho que iria contribuir mais pra nossa formação acadêmica, com certeza. **Os professores contribuem bastante, as leituras que a gente faz.** Ah... o que a gente busca aprender fora aqui da sala de aula também eu considero importante. **A interação com o professor, mesmo a gente não estando em sala, mas a interação deles com a gente...** [através de, como já foi falado, e-mail, fóruns, na central de comunicação]. **O estágio, ele foi um momento essencial pra minha formação. É. Depois dele, eu percebi então que eu quero ficar na área da educação infantil,** com certeza, não tenho dúvidas. (E02 2014/I).

Eu acho que **como tá, tá bom.** Teve, a gente tá começando agora a fazer estágio, tá conhecendo, antes era só ir lá observar, e eu também acho que **esse ano teve bastante bolsa. O Pibid,** eu acho que eu não entrei muito de cabeça nisso; talvez, assim, se eu pudesse voltar atrás, eu gostaria de ter, desde o primeiro período, já começado a focar nisso, porque eu vejo que quem é que tá nessas áreas, talvez não sabe mais do que a gente, mas tem mais uma, tem uma experiência mais do que a gente. Isso ajuda muito. Então, se fosse pra mudar, eu gostaria de mudar essa parte. (E03 2014/I).

Sempre gostei da área da Educação, sempre; tenho curso de magistério, então, assim, ó, eu não desistiria da Pedagogia

jamais. Eu tenho formação na área da saúde também, sou técnica de enfermagem, trabalhei já em hospital, mas assim, a minha paixão sempre foi a educação. Então gosto das duas áreas, tanto da saúde quanto da educação, porém escolhi a educação e quero dar continuidade à minha carreira educacional. Eu não mudaria, no sentido de retroceder, em nada. Eu acredito que eu devo assim, instigar mais, investigar, estudar mais, buscar mais, e quanto mais conhecimento, melhor. **Eu gosto do curso de Pedagogia,** foi uma opção minha escolher aqui na Univali. Eu acho um pouco **restrito por não ter aulas presenciais, por ter aulas a distância.** Se tivesse presenciais, eu preferiria. Eu **gosto desse contato do professor,** eu gosto **do debate,** eu gosto do falar, eu gosto muito de falar [risos], eu gosto muito disso, eu gosto muito da oralidade. E o que eu sinto falta mesmo no curso é essa presença do professor em sala de aula, porque tem **matérias que a gente tem dificuldades,** muita mesmo, a gente tem **dificuldade a distância: matemática, libras, estudar música a distância. É complicado.** Então, assim, apesar de a gente já ter algum conhecimento de fora, mas realmente é complicado. E, no mais, **sobre os estágios supervisionados, tenho aprendido muito mesmo, corro atrás desde o início, desde os primeiros, desde as observações...** Isso, desde as observações que a gente vem fazendo. **Só acrescentou conhecimento, maturidade, faz refletir sobre a nossa prática,** sobre como que eu tô trabalhando, **como que eu deveria trabalhar. Eu sou do Pibid também; na escola eu trabalho com crianças que têm dificuldades de aprendizagem... Pedagogia com alfabetização... a gente trabalha no contraturno no Pibid.** Então isso nos ajuda muito na nossa prática e nos ajudou também muito no estágio, porque algo assim, **quando a gente lia os materiais da Educação Infantil, lia sobre literatura, sobre essa oralidade da criança, sobre a escrita da criança, a gente refletia assim, muito o que a gente fazia em sala de aula,** então nos ajudou bastante mesmo. Então assim, ó: só tem nos feito assim, me feito crescer, como profissional, como futura pedagoga e como professora. Tem me levado a compreender esse mundo letrado da criança, as necessidades que as crianças têm, o porquê não aprende, qual a dificuldade que tá enfrentando, porque essas dificuldades e como sana essas dificuldades, como tentar resolver, como mediar. Também foi uma coisa muito interessante, porque antes a gente achava que a gente tinha que fazer pra criança, e a gente aprende: o professor, ele é o mediador, ele não pode chegar e entregar pronto pra criança, ele tem que levar a criança refletir... (E04 2014/I).

No momento não me ocorre querer nenhuma mudança. (E11 2014/II).

Eu acho assim que... eu colocaria mais aulas. Às vezes a gente se sente muito perdida, muito tempo sem se ver, então eu acho que a gente fica se sentindo muito vaga muito vazia. **Eu colocaria mais aulas, aumentaria a carga horária.** (E21 2015/I).

Ah... eu não sei se eu mudaria; eu procuraria mais coisas. talvez mudar, não; sabe que... eu olhando a [cita o próprio nome] que eu era quando iniciei o curso de Pedagogia e eu olhar a [nome dela] que eu sou agora, eu consigo ter visão de duas pessoas. A cada ano que passa, a cada semestre que passa, a cada professor que passa, a gente tem - eu me vejo -, **eu me sinto cada vez mais crítica,** e eu não

mudaria nada na minha formação, eu procuraria aprimorar mais ainda, não mudaria assim, e é uma coisa que eu gosto, que é perguntar, questionar, sabe? Porque mudar, eu não mudaria. (E22 2015/I).

Ah... sim... **eu acho que o estágio deveria ser mais tempo** [risos], **porque acredito que a gente teria que ter mais vivência na prática com o estágio, pra gente ter mais tempo pra tá lá em sala, se preparando. É isso...** [sorriu]. (E23 2015/I).

Ter mais aulas presenciais: eu acho que seria fundamental pra gente ter mais conhecimento. (E25 2015/I).

Ter iniciado mais cedo em projetos e bolsas de extensão que são oferecidos pela instituição. (E26 2015/I).

Eu acrescentaria na minha formação... o que eu mudaria... **Eu aumentaria a carga horária do estágio, o período em que a gente fica aqui, teórico, que é..., é..., as aulas presenciais.** (E29 2015/I).

Pré-Indicadores

O professor é mediador do conhecimento; interagir com as crianças; sobre os bebês; ter sutileza [hoje tá frio, então tenho que colocar um cobertor, desligar o ar]; não só com os bebês; conhecer as relações que se estabelecem com as crianças; conhecer as famílias; fazer pesquisa; buscar mais; conhecer a criança como um todo [contexto, cultura, respeito a esta cultura]; conhecer as diversidades de culturas em sala de aula; conhecer as características das idades; o professor precisa ter esses saberes; ser observador; pesquisador; saber que a aula é feita de acordo com a criança; conhecer as crianças e as necessidades que giram em torno da EI; precisa gostar de ler; pra ser professor na EI exige conhecimentos e práticas nas experiências vividas no ambiente escolar; consciência se realmente é o que tu gostas; se gosta da idade das crianças; gostar da profissão; saber respeitar o tempo da criança; dar vez e voz a ela; trabalhar as diversas linguagens; expressões; lembrar que o espaço é da criança; estudar a infância da criança; ter domínio com as crianças; com o conteúdo; ter vocabulário adequado para a EI; paciência para entender a criança; carinho; atenção para a criança se desenvolver; brincar; abrir espaço para que a criança possa se desenvolver sem que a gente esteja o tempo todo intervindo; agir com ética; boa formação; curso de Pedagogia; estágio e prática; ensinar e mergulhar no universo da criança e da família, perseverança; paciência; respeito pela criança; brincar, não apenas pegar uma coisa pronta e aplicar com a criança; deixar ela criar sua própria obra; educar; cuidar; ter carinho; sentar com as crianças; dar um beijo quando chega; recepção; descobrir as habilidades das crianças e desenvolvê-las por meio da ludicidade; ser flexível ao tempo das crianças.

O professor, ele é o mediador do conhecimento, ele tem que interagir com as crianças. É como ali; eu tava lendo o texto sobre os bebês, que ele tem que ter uma sutileza, principalmente os professores, não só dos bebês: hoje tá frio, então vou colocar um cobertor, vou desligar o ar, tem que estar sempre preocupado, com o bem-estar da criança e também com o conhecimento, pra ela

atingir aquele conhecimento desejado e se tornar um cidadão ativo, futuramente, na sociedade. (E01 2014/I).
Mais horas no campo, mais tempo junto com as crianças, conhecendo as relações que se estabelecem lá, conhecendo um pouco da família. (E02 2014/I).
Eu acho que foi aquilo que a gente viu nas aulas e foi aquilo que a gente tentou buscar, pesquisou, e foi pelos olhares do próprio CEI e até nossa própria postura ética. Ter horário, ter postura, saber que a gente tá lá pra fazer o nosso estágio, nada mais além disso; eu acho que foi isso. [...] Você gostar daquilo que tá fazendo, e não só aqui, mas em tudo que você faz, porque se você não tá fazendo com amor, você não vai conseguir fazer. E, em segundo, é como a gente já tinha falado antes: você sempre se autoconhecer, fazer pesquisa, sempre buscar mais, pra nunca ficar parada no tempo. (E03 2014/I).
Olha, o conhecimento é tudo, então, através da professora orientadora, nós buscamos muito, estudamos muito, observamos muito bem. Tudo que nós, da nossa intervenção, nós tivemos todo aquele período de planejamento, de observação, então isso nos ajudou muito. Algumas situações que a gente pode ver e criticar pra nós mesmos, para não cometermos aquilo que a gente via que não era viável, cabível na Educação Infantil. Então, acho que o conhecimento, a gente tem que estudar mesmo, tem que buscar, ler bastante, sempre nessa busca constante de sempre melhorar pra que a gente tenha, a gente consiga. Não sei se eu poderia falar superar, mas assim, enfim, é permitir a essa criança autonomia, que é um direito delas, de poder se abrir para o mundo. A criança não é limitada; não é que ela não sabe, ela sabe de maneira diferente, os saberes da criança. Me preparei, sim, era um assunto, eu trabalhei uma coisa que eu gosto muito, a literatura infantil. Antes eu achava que teria uma dificuldade, porque a gente teve as observações e como não fazia parte da rotina da criança a literatura, isso me preocupou bastante. Mas, quando nós estudamos, preparamos todas as cantigas, os livros, as literaturas, isso assim, em relação ao conteúdo, eu me senti segura. Precisa conhecer a criança como um todo, em seu contexto social, a cultura dessa criança, esse respeito por essa cultura, que são diversidades de cultura que nós temos em sala de aula. O professor precisa conhecer as características da idade das crianças; é fundamental, né, qual a idade da criança que eu tô trabalhando, porque que ele não aprende, [saber] o que a criança é capaz de aprender naquele momento, naquela idade. Se a criança tem algumas dificuldades de aprendizagens, procurar saber que tipo de dificuldades são essas, se são momentâneas ou se são cognitivas, se tem algum problema de saúde, encaminhar essa criança. O professor precisa ter esse saber. E ele deve ser um bom observador, pesquisador, sempre em busca de conhecimentos. (E04 2014/I).
O que precisa saber é... Saber compreender o momento de cada criança. (E07 2014/I).
O apoio da minha companheira de estágio. Precisa saber que a aula é feita de acordo com a vontade das crianças, temos que

fazer com que eles gostem do que você está propondo, para que tudo corra bem. E o mais importante é isto: é fazer com que as crianças gostem e fiquem à vontade . (E09 2014/II).
A definição de criança e as reais necessidades que giram em torno da Educação Infantil. Saber que o educar e o cuidar andam sempre juntos na Educação Infantil e são indispensáveis, fazem toda a diferença na vida de uma criança. (E10 2014/II).
A liberdade dentro da sala de aula, com o aval das professoras, me deixou muito confortável e me sentindo realmente uma profissional, com direito a perceber a diferença de cada criança e suas necessidades. Precisa gostar, ter o dom, e sempre estar estudando e se atualizando para conseguir passar a base que as crianças precisam para serem adultos conscientes e cidadãos responsáveis. Precisa de uma boa formação, curso de Pedagogia, estágio e prática. (E11 2014/II).
A confiança depositada pela professora orientadora de estágio e pela professora supervisora de campo, além da generosidade da parceira de estágio em entender e compreender que aquele seria o meu primeiro contato como professora de Educação Infantil. E a receptividade das crianças . Ser professor na Educação Infantil exige conhecimentos e práticas construídas nas experiências vividas no ambiente escolar. Em minha opinião, ser professor é ser um agente do conhecimento que transmite os saberes por meio da troca de experiências mútuas – entre professor e educandos. Ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende, ao mergulhar no universo daquela criança, daquela família . (E13 2014/II).
Acho que ter uma boa bagagem teórica ajuda, porque têm vários planos b, c, d, e, f, caso tenha errado o projeto inicial e ter certeza que tem um professor ali que está habilitado a qualquer coisa. Tu estás no estágio, vais com uma segurança melhor, fica mais confiante pra essa iniciação. Gostar de brincar com as crianças, ser proativo e dinâmico . (E20 2015/I).
Ter consciência do que é infância e suas prioridades . (E18 2015/I).
É uma área muito ampla, uma profissão em que nunca paramos de ensinar e aprender, devemos sempre estar estudando . O professor deve sempre estar atualizado dos conteúdos, ter um olhar a mais para as crianças, saber observar as necessidades de cada aluno . (E19 2015/I).
Olha, eu volto a dizer, acho que todo o professor de Educação Infantil tem que saber respeitar o tempo da criança , entender que cada um tem seu momento e... acredito que é isso! (E21 2015/I).
Então... Eu volto a citar o Pibid , porque eu já faço Pibid na Educação Infantil há 2 anos , o que pra mim foi até assim um pouco difícil, porque eu iniciei o Pibid na EJA. É... Me fez sentir uma boa professora, sim, pelo que a gente já tentava trazer um pouco do Pibid, o que a gente vivia ali e via que dava certo. Um pouco porque a gente entrou na linguagem da criança, no universo dela, interagiu com ela e viveu o momento da criança junto com ela, sabe?! Sem privar de nada, deixando falar quando queria falar, e foi

aonde, assim, eu acho que tanto pra mim quanto para [cita o nome da aluna com quem faz dupla], a gente se sentiu professora nisso, porque a gente viu que aquilo que a gente tinha planejado, a gente viu que deu certo, até de uma maneira melhor do que a gente esperava, sabe?! **Respeitar a criança enquanto criança, porque a criança, ela é criança. É. Respeitar o tempo dela, respeitar quando ela quer falar, porque ela tem vez e tem voz, sim!** É.. Trabalhar as diversas linguagens, as diversas expressões, do ser criança, eu acho que o principal é isso, esquecer que aquele ambiente é teu ambiente de trabalho, que tu tens que fazer teu trabalho, tu tens que **lembrar que aquele espaço é da criança. Respeitar o ser criança, é saber inovar...** Não tentar fazer com que aquela rotina ali, como a professora orientadora fala, de fábrica, aquela rotina de fábrica não seja tão..., seja esquecida um pouco pra criança, né, deixar ela ser criativa, **deixar a criança inventar**, porque a gente não vê isso pela falta de tempo mesmo que a gente tem. (E22 2015/I).

Como eu já trabalho na área, **pra mim não foi tão difícil, apesar de eu trabalhar num colégio particular e o estágio ter sido na rede pública**, mesmo assim eu acredito que isso, assim, tenha me dado bastante confiança, já saber... o que você tem que fazer e como fazer, e **as professoras lá do CEI também foram muito legais, ajudaram. A professora orientadora passou bastante confiança**, deu bastante autoestima pra gente seguir e saber o que levar. O que é **mais importante é saber respeitar a criança**, saber respeitar aquele indivíduo que tá crescendo e saber a suas limitações, **não querer exigir dele algo que nós adultos entendemos, mas saber o tempo daquela criança**. Precisa saber que tem que ter muita **paciência, perseverança, respeito pelo ser que está ali... Que aquela criança**, ela vai estar ali, ela vai ter você como um exemplo a ser seguido. Então ela vai querer fazer aquilo que a professora faz, repetir em casa, então você tem que saber as limitações de cada um: **o tempo de cada criança, o brincar** é importante, sim! Tem que ter **o tempo de brincar, não apenas pegar uma coisa pronta e aplicar com a criança**, de qualquer jeito, tem que pegar e **deixar ela criar sua própria obra**: ela quer **pintar**, então dá uma folha em branco; fala pra ela pintar do jeitinho dela o que ela quer. Eu acho que isso é o mais importante. (E23 2015/I).

Ouvir as experiências de outras colegas nos faz sentir satisfeitas com o trabalho, **porque ouvimos outras dificuldades e facilidades**, que não é só você que está nesse barco... Mas **a gratificação torna-se ainda maior quando você recebe o retorno pra quem você trabalhou, pensou, planejou, que é, sim, as crianças** e, de um modo geral, não em termos de conhecimento/conteúdos, mas com gestos simples do dia a dia, como, por exemplo, manifestação de carinho, amor, ajuda, humildade entre elas, com nós estagiárias e a professora. (E24 2015/I).

Foram as dicas da professora e as nossas leituras de livros. Ter domínio com as crianças, com o conteúdo, ter um vocabulário adequado para a Educação Infantil e, principalmente, tem que gostar. (E25 2015/I).

Teoria, prática e, em seguida, pesquisar, constantemente. Precisa ter **paciência para entender a criança**, pois este momento necessita de muito **carinho e atenção para que ela possa se desprender e se desenvolver. Observar cada criança**, pois elas são diferentes umas das outras, **descobrir suas habilidades e desenvolvê-las por meio da ludicidade.** (E26 2015/I).

A gente reconhecer primeiro o papel da criança, que ela tem o **tempo dela de aprender**, que ela tem o tempo de **brincar**, a gente tem que saber **caminhar conforme os passos das crianças**. Saber caminhar conforme os passos das crianças também, que tu não pode querer produzir e aí não **abrir espaço para que a criança possa se desenvolver sem que a gente esteja a todo momento intervindo! Ser muito flexível!** Que precisa saber primeiro? Tem que **vivenciar na prática. Eu não tinha experiência eu só soube como é, como eu deveria atuar na Educação Infantil, através das observações**, que foi, que é o primeiro processo que a gente fez, **pra que eu pudesse saber tanto a questão do planejamento quanto o momento do brincar, as regrinhas**, tudo! Tem que ser **flexível ao tempo das crianças**, período, tudo! Desde o plano de intervenção até as brincadeiras: devem **estar no tempo das crianças** também, não só produzir, como eu já tinha falado na outra questão. (E29 2015/I).

Pré-Indicadores

Infância é o primeiro período de nossa vida; das fases, é a que mais a gente se desenvolve e aprende; imaginação; fase mais importante do ser humano; vive dos 0 a 12 anos; pode ser diferente, dependendo da região que se vive; que a criança se apropria de diversas aprendizagens; busca e aprende em todo o momento; fase que todo mundo vai passar; infância nem sempre todos têm; todo mundo pode ser criança; vai ser criança; momento da vida no qual ocorre um grande desenvolvimento seja físico ou cognitivo; fase em que se vive feliz; sem problemas ou preocupação; infância nem todos vão ter; criança nasce criança; infância é o que você vive no seu meio social; cultural; nem todos têm uma boa infância; infância é um estágio da vida; específica da infância, a brincadeira é entendida como uma experiência de cultura; criança é um ser de pouca idade; depende de atenção; carinho; cuidado; tem vários tipos de criança; tem poder de imaginação; fantasia; criação; sujeito ativo; interage com outras crianças; com adultos; para se desenvolver; através dos jogos; brincadeiras; socialização que ocorre na infância; que a criança constrói conhecimento; um ser pleno de direitos; precisa diariamente de amor; segurança; confiança; conforto; criança é criança em qualquer lugar; criança é um ser feliz; é alegria, muitas vezes, na vida dos adultos; ser humano pequeno; não é um adulto em miniatura.

Infância é o primeiro período da nossa vida. Todo mundo fala que criança é como “pô de café”: pega tudo. Acho que é uma **das fases que a gente mais se desenvolve**, relacionada à idade. É a fase que a gente mais desenvolve, **mais aprende**. Criança muda, né, de um lugar pro outro. É por causa da cultura, das crenças, então não existe um conceito. Ela, a criança, é de um jeito, mas **tem**

vários tipos de crianças, várias personalidades. (E01 2014/I).
Criança, todo mundo vai ser, todo mundo vai passar por isso, porém infância nem sempre todos têm. E a gente sabe que tem muitas crianças que trabalham ou que começam antes da hora. Que perde o pai ou a mãe, ou que eles se separam. E aí começa tudo muito rápido, em vez de estar com o pai brincando, ou com a mãe, já tá fazendo coisa que não precisa. Acho que todo mundo pode ter ambos, todo mundo pode ser criança, todo mundo vai ser criança, só que infância nem todos vão ter. (E03 2014/I).
Criança – é bem legal falar isso assim, porque parece que significam a mesma coisa, mas na verdade já descobrimos que não [risos], criança nasce criança; a infância é o que você vive. Então, todos são crianças, mas a infância, muitas vezes, é roubada, como a gente costuma ouvir muito falar. Porque a infância é aquilo que o ser humano vive no seu meio social, no seu meio cultural: isso aí é infância. Então, nem todos têm uma boa infância, nem todos têm. São crianças, mas não têm uma boa infância, não teve uma infância saudável. Às vezes foi roubada a infância dessa criança. (E04 2014/I).
Entendo que infância é um estágio da vida pelo qual todos nós passamos, que é único e merece total atenção. E criança é o “ser” de pouca idade, geralmente dos 0 aos 5 anos, que depende de atenção, carinho e cuidado. (E10 2014/II).
A criança tem seu poder de imaginação, fantasia e criação; é algo necessário e específico da infância. A brincadeira é entendida como uma experiência de cultura e deve ser explorada e incentivada. A criança é um sujeito ativo e precisa de interação com outras crianças e com adultos para se desenvolver. É através dos jogos, brincadeiras e socializações que ocorrem na infância que a criança constrói seu conhecimento. (E11 2014/II).
Entendo como infância a primeira etapa da vida de uma criança, momento no qual ocorre um grande desenvolvimento seja físico ou cognitivo. As experiências vividas por uma criança na infância poderão determinar de forma positiva ou negativa o adulto do amanhã. Por esse motivo, considero uma das etapas mais importantes da vida. De forma científica, criança é um ser humano no início de seu desenvolvimento. Mas o real significado vai além dessa concepção. Na prática, criança significa um ser pleno de direitos, que precisa diariamente de amor, segurança, confiança e conforto. (E13 2014/II).
Infância: etapa da vida de um indivíduo. Criança: um ser em formação. (E18 2015/I).
Entendo por infância crianças que gostam de brincar, de imaginar, viver em conto de fadas. Criança é um ser que vive em uma determinada sociedade, alguém em desenvolvimento. (E19 2015/I).
Entendo que é a melhor idade que tem, sem preocupações, só tem uma certa curiosidade, e vê a vida com os olhos bem diferentes, que tão iniciando ainda no mundo, que não tem preconceitos, que não tem nada. Uma mente bem aberta pra ti trabalhar e evoluir ela da melhor forma possível. (E20 2015/I).

<p>Infância é poder viver a etapa de ser criança, é brincar, ter todo o momento de brincar, enfim... ter alegria, brincadeira, viver esse momento. Eu acho que a infância é isto: um ser em formação. (E21 2015/I).</p>
<p>A infância... ela é um... uma etapa da vida. Eu acredito assim, né. E a infância, ela pode ser diferente, dependendo da região onde você esteja. A criança, ela é criança em qualquer lugar; a infância, ela é olhada de forma diferente, e o tempo dela é diferente em cada região. (E23 2015/I).</p>
<p>Criança é um ser humano de pouca idade, e infância é a fase pela qual a criança vive. (E24 2015/I).</p>
<p>A infância é o início da nossa vida. Pra mim, na minha opinião, é uma das fases que a gente é feliz, que não tem problema que... não tem preocupação, e por aí vai. Criança é um ser feliz, é a alegria, muitas vezes, da vida dos adultos. (E25 2015/I).</p>
<p>Infância – é o momento que a criança vive dos 0 a 12 anos de idade. Criança – é o ser humano pequeno. (E25 2015/I).</p>
<p>Criança não é um adulto em miniatura, ela tem suas etapas de desenvolvimento e todas devem ser respeitadas (E27 2015/I).</p>
<p>Bom, a infância é um processo pelo qual as crianças vão passar; a criança, a partir do momento que ela nasce, ela já é uma criança. O bebê é uma criança. A infância é apenas um processo que vai passar; assim como a adolescência é um processo, a infância também! (E29 2015/I).</p>
<p style="text-align: center;">Pré-Indicadores</p> <p>Berçário [atividade de pintura]; a gente viu que eles são capazes; deixá-los fazer a pintura deles; berçário [arremessar bolinhas de plástico no móbile]; móbile de cesto que organizei; preparei o espaço – vi que os bebês exploram e se interessaram bastante; oficinas interativas; gostei de fazer parte da contação sobre o pirata – o mar, chapéus, capas, espada, luneta –, a gente deixou que eles montassem o cenário com a gente; na própria história; contação de histórias – fizemos essa ação todos os dias –, as crianças têm vontade de pegar o livro na mão; imitar, contando a história para os outros amigos – pude observar a linguagem das crianças se desenvolvendo com o uso da leitura; vontade de expressar o que ouviam; sentiam; contribui porque traz a criança à imaginação; porque toda criança tem direito a imaginar; sonhar; pensar; contação de história e construção do livro – os bebês saíram da rotina da TV e demonstraram grande interesse na leitura; amarelinha numérica [as crianças ficaram testando seu equilíbrio, falavam os números que pisavam e, nos dias subsequentes, pediam para colocar novamente a amarelinha na sala].</p> <p>Eu acho que o que contribuiu foi com o berçário I, que foi a atividade de pintura. A gente mostrou o guache, cada um escolheu do seu jeito aquela cor, que eles não sabiam que aquele era o amarelo, mas aquela cor chamou atenção. A gente mostrava o pincel e eles seguravam, ou com a mão esquerda, ou com a mão direita, e eles pintaram. A gente viu que eles são capazes, foi importante, porque,</p>

se todos os professores comessem a trabalhar com os pequenos: “Ah, eles não conseguem. Tenta!” Porque daí, depois, eles vão pra outra turma, eles já sabem segurar o pincel, já tão sabendo as cores, começam desde cedo. Tem professoras que fazem a apresentação dos trabalhos dos bebês, mas é tudo muito perfeito, então tu não vê a mão deles ali. **Deixa eles fazerem - e do jeito que ficou - a pintura deles...** E como eles pintaram, ficou. A gente às vezes ajudava, segurava, dava uma mãozinha, mas como ficou pintado foram eles, não tem a nossa, sabe, a gente não foi lá: “Mas aqui ficou uma falhinha.” Não; como ficou, ficou. Porque foram eles que fizeram, e isso que foi legal. (E01 2014/I).

Uma das atividades foi – porque eu trabalhei o esporte através do movimento - **no berçário**. Então, umas das atividades que **eu vi que os bebês exploraram**, de uma maneira assim, bem significativa, foi a de **arremessar bolinhas de plástico no móvel, móvel de cesto que eu organizei, preparei o espaço**. Essa atividade eu **percebi que foi bastante explorada e que eles se interessaram bastante**. Foi a que eu considero que teve mais destaque. (E02 2014/I).

Gostei muito de ficar tanto dentro da sala de aula, como já citei em várias perguntas; a gente fez uma outra etapa do nosso estágio que não foi muito citada, que foram as nossas **oficinas interativas**. E eu **gostei muito de fazer a parte de contação**, que a gente fez matemática... Então, a gente fez uma contação contando **sobre o pirata, mar, e foi tudo coisa assim, que a gente mesmo montou: a gente mesmo fez chapéus, capas, espada, luneta, e a gente deixou com que eles montassem com a gente a própria história**. E quando eles encontraram, era um espelho, que eram eles mesmos. Aí, quando a gente mostrava, eles também não falavam que era um espelho, eles falavam: “Ah, eu acho que é a [fala o próprio nome], que era ela própria.” “Ah, era fulana”, então, assim, pra nós, foi uma coisa muito bacana. E eu sou um pouco assim: às vezes eu travo; e lá na hora eu fui muito bem, assim, me soltei, foi bem bacana. Então, pra mim, eu achei muito bom isso, porque acabei perdendo um pouco esse medo de falar em público. E eu vi que eles adoraram, que eles viajaram junto com a gente, e de todas as nossas partes, essa, pra mim, foi uma parte muito boa, umas das que eu sempre vou lembrar. (E03 2014/I).

Foi a **contação de história** [risos], foi a contação de história, porque, a partir do momento que a gente, que **nós fizemos essa ação todos os dias**, e nós **vimos quanto que as crianças tinham vontade de ter o livro nas mãos, de pegar esse livro, de nos imitar contando a história, de pegar o livro e levar pra outro coleguinha e contar, contar para o coleguinha, aquela leitura de mundo que eles faziam do livro é a linguagem da criança, uma linguagem oral das crianças**, também a gente **pôde observar durante o estágio**, essa, essa, essa mudança dessa linguagem. Essa vontade de expressar aquilo que viam, aquilo que sentiram no momento da história. Acredito que contribui, porque **traz à criança a imaginação. Isso é importante, porque acho que toda criança tem esse direito de imaginar, de sonhar, de pensar mesmo**. Essa imaginação que tá dentro da criança, que é nato da

criança, é direito dela, então eu acho que a contação de história, a literatura infantil, ela traz, leva a criança a sonhar, a viver essa fase, esse direito que é dela. (E01 2014/I).
A contação de história e construção do livro foram muito importantes, pois os bebês saíram da rotina da TV e demonstraram grande interesse pela literatura . (E09 2014/II).
Acredito que a amarelinha numérica foi importante além de divertida. As crianças ficaram testando seu equilíbrio enquanto iam falando os números em que ficavam pisando . Acredito ter sido significativa, porque, nos dias subsequentes, pediam pra colocar novamente a amarelinha na sala . (E10 2014/II).
Acredito que a prática pedagógica desenvolvida com as crianças contribuiu de forma significativa para o grupo [fala o nome do grupo], como era chamado. Durante as atividades, foi possível perceber que aquele momento era o primeiro contato com as tintas, naquele ano , por exemplo. Outro fato que nos chamou atenção foi, ao orientarmos as crianças para rasgarem um papel bonito e colorido, percebemos um sentimento de proibição ; era possível ler no olhar de algumas crianças a pergunta: “É mesmo para rasgar, professora?? Não pode.” Neste sentido, acho que cumprimos a nossa proposta de oferecer àquelas crianças momentos de criação e construção do conhecimento por meio de uma proposta que privilegiasse a criatividade, a autenticidade e a estética . (E13 2014/II).
Foi a contação de histórias e as brincadeiras . Puderam ser crianças cheias de curiosidades e contribuir para seu desenvolvimento social. (E18 2015/I).
Eu acho que as brincadeiras que a gente aplicou foram todas bem aceitas, mas duas deram mais impacto: a massinha , que um dos alunos se entreteve com ela de uma forma muito diferente, e a contação de história , que foi um momento em que participaram mais, que realmente deu pra ver que eles estavam bem interessados na contação de história e como aquilo criou novos momentos de brincadeira. (S20 2015/I).
Acredito que a contação de histórias . Eles..., quando chegava a hora de contar história, eles prestavam atenção na gente. Na observação, a gente notou que não tinha muito disso, né, apesar de ter sido muito pouco tempo, né, mas eu acho que o momento que eles... mais gostaram foi a contação de história. (E21 2015/I).
O nosso planejamento foi voltado todo para a identidade e a autonomia . No primeiro que a gente aplicou, e mais no segundo, a gente conseguiu ver o resultado: tomar cuidado com o corpo, o brincar e o faz-de-conta, e queriam brincar de tomar banho sozinhos, brincar de se arrumarem sozinhos . A professora deu continuidade nesse projeto que a gente tinha iniciado... (E22 2015/I).

Brincadeira com o tapete das sensações: pra eles foi diferente sentir as sensações. Pegar no áspero, no macio... Sentiam as diferentes texturas. A gente percebeu que as crianças gostaram muito..., até porque, no final, tinha gelatina... Pra eles foi uma coisa bem gostosa botar o pezinho..., sentir a gelatina. (E23 2015/I).

No nosso estágio, o que a gente percebeu: que as crianças não tinham o hábito de ouvir histórias, que não tinham o hábito **da musicalização.** No pouco tempo em que a gente ficou lá, **tentamos contribuir levando mais música e histórias para as crianças ouvirem e cantarem.** (E25 2015/I).

Ação – **brincando de cozinheira:** neste momento, a apreciação e a valorização do trabalho do outro. **Enquanto uma criança cozinhasse, a outra esperava e saboreava o alimento preparado.** Dando a vez para que o aluno pudesse também cozinhar. (E26 2015/I).

A **contação de história,** pois além da atenção e concentração ao ouvir, eles tiveram seu **tempo de viver e criar,** usaram a imaginação e foi possível ver o prazer. (E27 2015/I).

Trazer **brincadeiras diferenciadas** pras crianças. **Eu vi que eram dependentes do DVD,** e trazer essas brincadeiras, **atividades diferenciadas,** eu vi que eles ficaram, assim, mais “agitados”. E que, assim, foi fundamental para o desenvolvimento, que ajudou bastante, foi **a brincadeira com tecido. Cada um puxava uma ponta e colocava a bolinha no meio** e então ali, de uma forma ou de outra, estavam trabalhando **a cooperação.** Um amigo com uma bolinha puxaria o tecido, e a bolinha quicava; então **um ajudava o outro,** um puxava o tecido junto com o outro. **Foi uma forma de brincar, divertir e ensinar também.** (E29 2015/I).

Pré-Indicadores

As meninas contribuem; numa escola pública é aberto; não temos problemas em recebê-las; são parceiras; colegas; estão aprendendo; vem para somar; não são períodos longos; flexibilidade de conversar com as professoras [orientadoras]; teoria enquanto prática: vieram fundamentadas; sabem o que estão fazendo; interessante o trabalho delas; o movimento dentro da escola com as acadêmicas é muito importante; traz aprendizado; práticas inovadoras; faz a gente refletir sobre a prática diária que faz com as crianças; às vezes práticas que se fazia e hoje não se faz mais; ajudo no que é possível pela experiência que tenho; estágio está bem organizado; observação, veem como a professora organiza; continuidade; amor; carinho; confiança; positivo; contação de histórias; aprendizado das crianças; trazem um conteúdo e bagagem enormes; teoria com a prática.

Eu sempre recebo. Aqui na unidade, eu sempre sou contemplada todos os anos com estagiária e não tenho grandes problemas. Eu sou um pouquinho tímida, em um primeiro momento a gente fica... [desviou o olhar] mas... é... **mas as meninas contribuem,** a gente

<p>entende, porque eu também já passei por esse estágio, é necessário que o trabalho da gente na Educação Infantil, numa escola pública, né, seja aberto, aberto aos pais e à comunidade. A gente já tem esta visão de que precisa se abrir, então as estagiárias, a gente não tem grande problema em recebê-las. (Docente 1).</p>
<p>Eu acho assim, que é importante pra eu ver aquele movimento. Às vezes, práticas que a gente fazia e que hoje não faz mais. Algumas práticas inovadoras, porque, como a educação está em movimento, elas sempre trazem algumas coisas diferentes. Eu gosto muito de ver essas meninas que estão iniciando agora, que estão trabalhando muito, relacionado mesmo à Educação Infantil, que não é a escrita, mas assim, o concreto, o lúdico, a brincadeira, que é apropriada para essa faixa etária. Então, pra mim, é encantador assim. (Docente 2).</p>
<p>Eu acho que tá bem organizado. Tá bom, porque elas vêm e fazem a observação, veem como a profissão de professora é organizada, de que forma, como ela organiza, né, pra dar uma continuidade, e aí incluir essa prática delas dentro daquilo que elas veem. Claro que é importante também porque elas veem se aquilo é apropriado. É importante também pra elas, quando elas chegam, mesmo que a gente esteja trabalhando de outra forma, nos mostrar também uma outra forma de trabalho. (Docente 2).</p>
<p>O perfil delas, as minhas meninas, que estão fazendo estágio na minha sala neste momento, as outras também que vieram, eu acho assim, olha, muito legal assim, porque elas procuraram trabalhar de forma carinhosa, demonstrando carinho, amor para as crianças. É o cuidado, que isso é importante; pega uma profissional que ela tenha a prática pedagógica boa, mas ela não tenha esse lado de amor, de carinho, de cuidado com criança! E a Educação Infantil depende muito disso, da confiança, do amor, do carinho pra desenvolver as outras práticas pedagógicas. (Docente 2).</p>
<p>Bom... eu posso dizer que o estágio foi bastante positivo. Acho que as meninas também. É. Só de ter construído pra mim aquela cabana, foi, assim, fundamental. No decorrer desta semana, também tenho percebido que as práticas delas são inovadoras: contação de história, assim, que eu também sou uma apaixonada, né, eu digo assim, que eu vibro com as crianças, a rotina, elas se enquadraram dentro da rotina, porque a gente tem uma rotina bem extensa, né, principalmente a turminha do maternal, porque a turminha do maternal, eles estão em processo até de tiragem de fraldas, então é um processo bem... merece bastante atenção, cuidados, né, em relação a isso. Que sejam bem-vindas sempre, né! E que venham mais, porque isso é importante nesse dia a dia, a gente ter as meninas presentes. Então, pra mim, foi bem positivo, e considero assim, que foi primordial pra mim e pro aprendizado das crianças também. (Docente 2).</p>
<p>Elas [estagiárias] colocaram uma tenda, elas [as crianças] ficaram fascinadas com a contação de histórias, é um mundo diferente. Então, nós fomos o que... elas levaram eles lá no parque, nós estamos, nós temos, eles têm... um espaço assim, com árvores. A</p>

contação de história foi sobre... elas pegaram as folhas, né, e tudo ali era o olhar delas, foi assim... maravilhoso! Elas amaram, elas, o imaginário, elas estavam ali, se imaginando, ainda ali, todo o processo, né, as árvores, as flores, as folhas e o local, tudo! Foi bem assim, porque aí foi a dramatização, bem convidativo, foi, foi ótimo! (Docente 3).

Elas estão de parabéns; as meninas e as professoras também... que está nesse, né, que está à frente deste trabalho, desta pesquisa. Só tenho, olha... tudo maravilhoso, assim... esta pesquisa, o que foi na minha sala, olha... meu Deus, só tem a somar. Eu marquei ainda no meu caderno, registrei já... tudo! tudo! Tudo com fotos, tudo... olha... maravilhoso, tudo de bom! [Sorriu a professora demonstrando satisfação por participar deste processo]. (Docente 3).

APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM AS ESTAGIÁRIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

I- PERFIL

Semestre: _____

Ano que entrou no curso: _____ Idade: _____

Sexo: () M () F

Trabalha: () Sim () Não () Na educação () Outro

E-mail para contato: _____

Participa de projetos de pesquisa () Não () Sim Bolsista? ()

Cite o(s) projeto(s) participou: _____.

1. O que lhe vem à cabeça quando pensa na relação teoria e prática no estágio?
2. O que você enaltece em relação à proposta para o desenvolvimento deste estágio em prática de ensino?
3. Onde você buscou subsídios para organizar as etapas solicitadas para o desenvolvimento do estágio em prática de ensino?
4. Das etapas solicitadas, qual você pode dizer que foi a mais fácil ou mais difícil de realizar? Justifique.
5. Como você pensa que se aprende a ser professor de Educação Infantil?
6. Você atribui que importância ao estágio para o desenvolvimento da docência para a EI?
7. Quais as disciplinas ou professores que mais ajudaram você na prática de ensino, desse estágio? Por quê?
8. O que você mudaria na sua formação? Por quê?
9. O que você acha que mais ajudou você a se sentir uma boa professora, durante o estágio de prática de ensino em Educação Infantil?
10. O que precisa se saber para ser exercer a docência na Educação Infantil? O que é mais importante?

11. O que precisa saber para ser um professor de Educação Infantil?
12. O que você entende por infância e por criança?
13. Destaque uma das ações que você pensa ter contribuído para o desenvolvimento do grupo de crianças no estágio. Justifique.

Comentários gerais que você considere necessários sobre o curso e sobre o estágio de prática de ensino.

APÊNDICE C – QUESTÕES DA ENTREVISTA COM DOCENTES (CEI)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

I – Perfil

Formação: () Graduação _____.

() Especialização: _____.

() Mestrado _____.

Idade: _____. Sexo: () M () F

Tempo de experiência como professora: _____.

Tempo de experiência na Educação Infantil: _____.

II – Em relação ao estágio realizado pelo(as) acadêmico(as):

1. Você gosta de receber estagiárias em sua classe? Por quê?
2. Você recebe estagiárias há muito tempo?
3. O que as estagiárias fazem de diferente?
4. O que lhe vem à cabeça quando sabe que vai receber estagiário(a) dessa universidade em sua sala de aula?
5. O que você pensa sobre a forma como está organizado o estágio dessa universidade?
6. Em relação ao perfil apresentado pelo(a) acadêmico(a), o que tem a dizer?
7. Que contribuições você tem a nos dar em relação à forma como foi conduzido o estágio?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (ESTAGIÁRIAS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Título da Pesquisa: Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Nome do (a) Pesquisador (a): Claudete Bonfanti

Nome do (a) Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-900

Município: Florianópolis - SC

Telefone: (48) 3721-9206

Fax: (48) 3721-9696

Email: cep@reitoria.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Itajaí, _____ de _____ de 2014.

O(a) Sr./Sr.^a **acadêmico(a)** está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado, intitulada **Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia**, que tem por objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos por acadêmicos(as) de um curso de Pedagogia em relação às atividades que realizam durante o estágio supervisionado em Educação Infantil.

Os(as) participantes da pesquisa serão os(as) **acadêmicos(as)** e **docentes** que recebem os(as) estagiárias, que estão matriculadas em **uma universidade comunitária situada em Itajaí/SC**.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) observação: Estas observações ocorrerão durante as orientações nas aulas da universidade (todas as aulas de cada semestre de 2014 e 2015). **As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora;**
- b) entrevistas **com as docentes que recebem as estagiárias (em torno de 6 a 8 sujeitos, por adesão);**
- c) entrevistas com as acadêmicas (por adesão);
- d) Narrativas/memoriais das aulas e de todas as etapas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, elaborados pelas acadêmicas.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, **podendo o Sr./Sr^a. recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.** Esse documento será impresso em duas cópias, sendo que cada participante convidado **receberá uma cópia desse documento, devidamente assinado e rubricado pelas pesquisadoras.** A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que, sempre que quiser, o Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar a relação teoria e prática na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Os danos da pesquisa são mínimos, mas podem ocorrer, haja vista que os questionamentos advindos da entrevista buscarão retomar lembranças da formação inicial, bem como as narrativas, podendo causar certo constrangimento. Desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível qualquer desconforto advindo dessa interlocução. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que

manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Com relação às **entrevistas e narrativas concedidas por parte dos sujeitos, estas serão revistas pelos participantes antes de serem analisadas, sendo facultado ao entrevistado alterar algum comentário com que possa não concordar ou que não tenha ficado claro sua intenção.**

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda apontar possibilidades para a universidade, indicando contribuições para qualificar a disciplina do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, especificamente em Educação Infantil, e seus partícipes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que o(a) Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Claudete Bonfanti a entreviste, observe e analise as narrativas de seus memoriais.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para participar da pesquisa**, concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante ou Responsável Legal pela participação na Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Claudete Bonfanti

Email: cbonfant@gmail.com

Fone: (047) 96170902

Assinatura da Pesquisadora Responsável Luciane Maria Schlindwein

Email: lucmas@uol.com.br

Fone:(048) 9919-9955

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (DOCENTES DO CEI)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Título da Pesquisa: Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Nome do (a) Pesquisador (a): Claudete Bonfanti

Nome do (a) Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-900

Município: Florianópolis - SC

Telefone: (48) 3721-9206

Fax: (48) 3721-9696

Email: cep@reitoria.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Itajaí, _____ de _____ de 2014.

O(a) Sr./Sr.^a **professor(a)** está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado, intitulada **Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia**, que tem por objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos por acadêmicos(as) de um curso de Pedagogia em relação às atividades que realizam durante o estágio supervisionado em Educação Infantil.

Os(as) participantes da pesquisa serão os(as) **acadêmicos(as)** e **docentes** que recebem os(as) estagiárias, que estão matriculadas em **uma universidade comunitária situada em Itajaí/SC**.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) observação: Estas observações ocorrerão durante as orientações nas aulas da universidade (todas as aulas de cada semestre de 2014 e 2015). **As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora;**
- b) entrevistas **com as docentes que recebem as estagiárias (em torno de 6 a 8 sujeitos, por adesão);**
- c) entrevistas com as acadêmicas (por adesão);
- d) Narrativas/memoriais das aulas e de todas as etapas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, elaborados pelas acadêmicas.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, **podendo o Sr./Sr^a. recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.** Esse documento será impresso em duas cópias, sendo que cada participante convidado **receberá uma cópia desse documento, devidamente assinado e rubricado pelas pesquisadoras.** A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que, sempre que quiser, o Sr. (Sr^a.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar a relação teoria e prática na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Os danos da pesquisa são mínimos, mas podem ocorrer, haja vista que os questionamentos advindos da entrevista buscarão retomar lembranças da formação inicial, bem como as narrativas, podendo causar certo constrangimento. Desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível qualquer desconforto advindo dessa interlocução. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Com relação às entrevistas e narrativas concedidas por parte dos sujeitos, estas serão revistas pelos participantes antes de serem analisadas, sendo facultado ao entrevistado alterar algum comentário com que possa não concordar ou que não tenha ficado claro sua intenção.

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda apontar possibilidades para a universidade, indicando contribuições para qualificar a disciplina do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, especificamente em Educação Infantil, e seus partícipes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que o(a) Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Claudete Bonfanti a entreviste, observe e analise as narrativas de seus memoriais.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para participar da pesquisa**, concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante ou Responsável Legal pela participação na Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Claudete Bonfanti

Email: cbonfant@gmail.com

Fone: (047) 96170902

Assinatura da Pesquisadora Responsável Luciane Maria Schlindwein

Email: lucmas@uol.com.br

Fone:(048) 9919-995

ANEXO

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO EDUCATORE PER LA PRIMA INFANZIA (0-3) - UNIFI

Insegnamenti - I anno 2015	CFU
Nuove Tec. per l'educazione e la formazione	6
Pedagogia di comunità	12
Pedagogia generale	12
Pedagogia Sociale	12
Psicologia dell'educazione	6
Sociologia generale	6
Storia dei processi formativi	6
Insegnamenti - II anno 2016/2017	CFU
Antropologia Culturale	6
Letteratura per l'infanzia	12
Metodi e didattiche delle attività motorie	6
Pedagogia dell'infanzia	12
Pedagogia della famiglia	6
Psicologia dello sviluppo	6
Tirocinio	9
Metodologie del gioco e dell'animazione	6
Psicologia del lavoro e delle organizzazioni	6
Insegnamenti - III anno 2017/2018	CFU
Filosofia dell'educazione	12
Neuropsichiatria infantile	6
Pedagogia della cura (oppure) Pedagogia interculturale Storia della scuola e delle istituzioni educative	6

Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale (oppure) Statistica sociale	6
Prova finale	6
Idoneità di lingua straniera – Francese (Oppure) - Inglese	3
Laboratorio*** Sull'approccio alle emozioni, agli affetti e al dialogo Sulla lettura dei linguaggi iconografici, artistici e massmediologici Sulla progettazione delle attività ludiche e di animazione Sulla progettazione delle competenze dell'educatore Sulle differenti abilità e bisogni educativi nel lifelong Sulle pari opportunità e sul genere	3
Tirocinio	6
Esame a scelta libera	12

Fonte: Guida per studenti (UNIFI, 2015)

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DI LAUREA MAGISTRALE QUINQUENNALE A CICLO UNICO

Insegnamenti - I anno 2015	CFU
Didattica generale con laboratorio di didattica	10
Didattica generale con laboratorio di didattica	10
Laboratori di lingua inglese propedeutico al laboratorio di lingua inglese del second anno	2
Laboratori di lingua inglese propedeutico al laboratorio di lingua inglese del second anno	2
Linguistica italiana con laboratorio di linguistica italiana	13
Linguistica italiana con laboratorio di linguistica italiana	13
Matematica per la formazione di base (I)	6
Matematica per la formazione di base (I)	6
Pedagogia generale	8
Pedagogia generale	8
Psicologia dello sviluppo e dell'educazione	8
Psicologia dello sviluppo e dell'educazione	8
Storia moderna e didattica dei processi storici	8
Sociologia dell'educazione	8
Insegnamenti - II anno 2016/2017	CFU
Chimica generale e inorganica	4
Geografia con laboratorio di geografia	9
Laboratorio di lingua inglese-propedeutico al laboratorio di lingua inglese del terzo anno	2
Letteratura italiana con laboratorio di letteratura italiana	13
Metamatica per la formazione di base con laboratorio di matematica (I)	7

Storia dell'educazione	8
Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica con laboratorio di progettazione e valutazione scolastica	9
Tirocinio	6
Insegnamenti - III anno 2017/2018	CFU
Biologia animale ed etologia con laboratori di biologia	13
Idoneità di lingua inglese (B2)	2
Laboratorio di lingua inglese propedeutico al laboratorio di lingua inglese del quarto anno	2
Letteratura per l'infanzia con laboratorio di Letteratura per l'infanzia	9
Metodologia e tecnica del gioco e dell'animazione con laboratorio di espressione e comunicazione	9
Musicologia e storia della musica con laboratorio di didattica della musica	9
Pedagogia dell'infanzia con laboratorio di pedagogia dell'infanzia	5
Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento con laboratorio di tecnologie dell'istruzione	5
Tirocinio	5
Insegnamenti – IV anno 2018/2019	CFU
Didattica epistemologia e storia della matematica con laboratorio di didattica della matematica	9
Fondamenti di storia antica e didattica della storia	8
Laboratorio di lingua inglese propedeutico al laboratorio di lingua inglese del quinto anno	2
Metodi didattiche delle attività motorie con laboratorio di educazione fisica	9
Pedagogia speciale con laboratorio di pedagogia speciale	10
Pedagogia sperimentale	4

Psicologia dell'handicap e della riabilitazione con laboratorio di psicologia dell'handicap	9
Tirocinio	6
Insegnamenti – V anno 2019/2020	CFU
Disegno con laboratori di arte e immagine	9
Elementi di psicopatologia dello sviluppo	8
Fisica con laboratorio di fisica	9
Laboratorio di lingua inglese	2
Laboratorio di tecnologie didattiche	3
Pedagogia interculturale e legislazione scolastica	8
Prova finale	9
Tirocinio	6
Esame a libera scelta	8

Fonte: Guida per studenti (UNIFI, 2015).

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP **Elaborado pela Instituição Coparticipante**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
POR FUTURAS PROFESSORAS AO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE
PEDAGOGIA

Pesquisador: Luciane Maria Schlindwein

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27346214.1.3001.0120

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 974.655

Data da Relatoria: 27/02/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa apresentado pela Doutoranda CLAUDETE BONFANTI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Educação e Infância, como exigência parcial do curso de Doutorado em Educação. CAAE: 27346214.1.0000.012. Aprovado pelo CEP da instituição proponente com o Número do Parecer: 882.088, datado de 23/11/2014, vinculado a este CEP, pelo fato da coleta dos dados ser realizada na instituição a qual somos diretamente vinculados. Os pesquisadores esclarecem que a pesquisa objetiva compreender os sentidos e significados atribuídos por futuras professoras de um curso de Pedagogia em relação às atividades que realizam durante o estágio supervisionado em educação infantil. Os sujeitos, selecionados intencionalmente, serão as acadêmicas, do quinto período do curso, matriculadas nos semestres: 2014/I, 2014/II e 2015/I. As acadêmicas serão convidadas a concederem as

informações para a pesquisa e a adesão será voluntária. A escolha desses sujeitos se justifica pelo fato destes, nesse período do curso, organizarem as atividades do estágio supervisionado voltadas para os contextos de atendimento de crianças de zero a cinco anos (educação infantil) e duas professoras de CEIs concedentes para a atividade de estágio. A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa, pautada nos princípios da pesquisa etnográfica, cujos dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos: acompanhamento da intervenção de modo sistemático, no cotidiano da educação infantil, diários de campo, filmagem de dois acadêmicos/as voluntários/as, registro fotográfico das ações de intervenção, entrevista com os acadêmicos/as e duas professoras que receberam os estudantes, memoriais produzidos pelos estudantes. A análise se dará pelo estabelecimento de unidades e o processo de categorização, bastante semelhante à análise de conteúdo. A participação na pesquisa é de livre decisão. A pesquisa não envolve despesas e nem pagamentos para quaisquer dos participantes. Contudo, a pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, na comunidade científica na área da Educação e/ou afins, bem como, se compromete em dar a devolutiva para a universidade, indicando contribuições para qualificar a disciplina do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, especificamente, em Educação Infantil, bem como, apontar indicadores para redimensionar a relação teoria e prática, elementos indispensáveis para ressignificar os saberes a partir da formação inicial de professores para atuar com crianças de zero a cinco anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos e significados atribuídos por futuras professoras de um curso de Pedagogia em relação às atividades que realizam durante o estágio supervisionado em educação infantil.

Objetivo Secundário:

Identificar como as futuras professoras articulam a teoria e prática na proposta desenvolvida pelo estágio na educação infantil;

Evidenciar quais os saberes considerados relevantes pelas futuras professoras a partir das diferentes etapas propostas para o desenvolvimento do estágio;

Analisar como os saberes são aprendidos;

Analisar se a matriz do curso tem oferecido em suas disciplinas dispositivos que mobilizem o saber sensível para o exercício no estágio.

Identificar as potencialidades e/ou fragilidades desse estágio diante dos processos formativos de aprendizagem para um futuro professor de educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os danos da pesquisa são mínimos, mas podem ocorrer haja vista que as narrativas (memoriais) e entrevista buscarão retomar lembranças da formação, podendo causar certo constrangimento. Desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível qualquer desconforto por parte dos participantes, advindo dessa interlocução. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Benefícios:

Para o curso: Espera-se que os resultados apontem indicadores para qualificar o curso, bem como, pensar a formação inicial de professores para a educação infantil estreitando a relação teoria e prática, oportunizando pensar as questões práticas e metodológicas implementadas no estágio supervisionado. Ao mesmo tempo, almeja-se com os resultados, contribuam para pensar o desenho do curso em sua matriz curricular, considerando os fundamentos teóricos e metodológicos e a relação destes com a prática implementada no estágio curricular obrigatório. Parte-se da hipótese que os sentidos e significados que as estudantes, futuras professoras, atribuem aos seus processos formativos repercutem na aprendizagem teóricoprático do ser professor e, em especial, do ser pedagogo. Para as acadêmicas: Dar visibilidade as vozes dos que estão imersos no processo inicial de formação, buscando valorizar as contribuições dos que serão futuros professores de educação infantil, frente ao seu próprio processo de formação. Para as docentes que recebem os graduandos: Dar visibilidade as vozes de quem de fato está no cotidiano infantil, valorizando a experiência, bem como, os saberes que estão imersos na prática e que servem de mediadores entre a

teoria e prática no processo de formação dos nossos futuros professores. Estreitar os laços entre a universidade e a instituição pública de educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, adequadamente classificada entre as áreas do conhecimento. Objetivos alinhados a proposta metodológica.

Riscos compatíveis com a proposta, medidas mitigatórias adequadas ao respeito e garantia dos direitos dos sujeitos envolvidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Descreve o cronograma das etapas do protocolo, sendo que a etapa de coleta dos dados posterior a apreciação do comitê de ética em pesquisa, da instituição proponente.

Apresenta o orçamento, o qual será custeado por financiamento próprio.

Apresenta o currículo do pesquisador, que é compatível com a responsabilidade que o protocolo exige.

A folha de rosto devendo está assinada pelo diretor do Centro responsável pelo curso e pelo professor orientador.

Apresenta o termo de anuência da instituição co-participante, assinado pela coordenadora do curso de pedagogia.

Não apresenta o termo de anuência da instituição que abriga os professores que serão entrevistados.

Não apresenta o termo de ciência e aquiescência, o qual deverá estar assinado pela Vice Reitora de Graduação, exigido por esta universidade.

Não apresenta o termo de utilização de dados, embora afirme que irá utilizar os memoriais e narrativas do estágio.

Apresenta o TCLE, sobre o qual tecemos os seguintes comentários:

a) Está na forma de convite;

b) Explica ao sujeito a necessidade de rubricar a via na qual não consta o local para a assinatura do sujeito, seguindo as orientações previstas na carta circular 003/2011 CONEP CNS, de março de 2011, a qual trata da obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito da pesquisa ou seu responsável e pelos pesquisadores;

- c) Esclarece os objetivos da pesquisa;
- d) Define qual é a participação do sujeito na pesquisa;
- e) Informa os riscos associados à pesquisa;
- f) Prevê a devolutiva dos dados;
- g) Ressalta os benefícios relacionados à realização da pesquisa;
- h) Esclarece ao sujeito que não haverá nenhum tipo de compensação financeira por aceitar a participar do estudo;
- i) Informa que manterá sigilo sobre os dados e anonimato dos envolvidos;

- j) Esclarece que a participação é voluntária, que o sujeito tem o direito de sair do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo e sem necessidade de exposição de motivos;
- k) Deixa claro que o sujeito poderá indagar ou esclarecer dúvidas a qualquer momento e disponibiliza a forma de contato com o pesquisador responsável e dos demais pesquisadores envolvidos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 466/12.

Contudo deverá apresentar a este comitê, na modalidade de emenda ou de notificação os seguintes documentos:

- a) Termo de anuência das instituições que abrigam os professores envolvidos como sujeitos de pesquisa;
- b) Apresentar o termo de compromisso de utilização de dados, assinado por todos os pesquisadores envolvidos, uma vez que fará uso de documentos (memoriais e narrativas) do estágio.
- c) Apresentar o termo de ciência e aquiescência, assinado pela Vice Reitora de Graduação, exigido por esta universidade.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se manter o CEP informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final até fevereiro de 2016 - Conforme

Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores.

Itajaí, 05 de março de 2015.

Assinado por: Michele Thiesen (Coordenador)

ANEXO D – TERMO DE CIÊNCIA E AQUIESCÊNCIA UNIVALI

**TERMO DE CIÊNCIA E AQUIESCÊNCIA
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**

Título da Pesquisa: Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao estágio supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia

Nome da Pesquisadora responsável: Claudete Bonfanti (cbonfanti@gmail.com)

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schindwein (lucmas@uoi.com.br)

Área de Conhecimento: Ciências Humanas

Curso: Doutorado em Educação (PPGE/UFSC) **Linha de Pesquisa:** Educação e Infância

Local de coleta de dados: Curso de Pedagogia UNIVALI

Sra. Vice Reitora de Graduação solicito anuência para realizar a pesquisa de doutorado, intitulada "Sentidos e significados atribuídos por futuras professoras ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia", que tem por objetivo Compreender os sentidos e significados de acadêmicos/as de um curso de Pedagogia diante das atividades que realizam durante o estágio supervisionado em educação infantil. Compreender os sentidos e significados atribuídos, por futuras professoras, do curso de Pedagogia, em relação às atividades que realizam durante o estágio supervisionado em educação infantil.

Os sujeitos, selecionados serão os acadêmicos do quinto período do curso matriculados nos semestres: 2014/I, 2014/II e 2015/I. Os acadêmicos serão convidados a concederem as informações para a pesquisa e a adesão será voluntária. A escolha desses sujeitos se justifica pelo fato destes, nesse período do curso, organizarem as atividades do estágio supervisionado voltadas para os contextos de atendimento de crianças de zero a cinco anos (educação infantil) e duas professoras de CEIs concedentes para a atividade de estágio.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa, pautada nos princípios da pesquisa etnográfica, cujos dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos: acompanhamento da intervenção, diários de aula, entrevista com os acadêmicos/as e duas professoras que receberam os estudantes, memoriais produzidos pelos estudantes. A análise se dará pelo estabelecimento de unidades e o processo de categorização, bastante semelhante a análise de conteúdo.

A participação na pesquisa é de livre decisão. Nesse sentido, para que a participação dos sujeitos seja legitimada, é necessário permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados coletados na forma, acima mencionada, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que quiser, a Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone

do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e diretamente com o pesquisador no momento da pesquisa de campo.

Esclarecemos que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisadora assume o compromisso de: Preservar o sigilo e a privacidade dos sujeitos cujos dados serão estudados; assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão; assegurar que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa não envolve despesas e nem pagamentos para quaisquer dos participantes. Contudo, a pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, na comunidade científica na área da Educação e/ou afins, bem como, se compromete em dar a devolutiva para a universidade, indicando contribuições para qualificar a disciplina do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, especificamente, em Educação Infantil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CIÊNCIA E AQUIESCÊNCIA


Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento do projeto de pesquisa **"Sentidos e significados atribuídos ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia"**, autorizo sua execução pela pesquisadora Claudete Bonfanti.

Nome da instituição: Universidade do vale do Itajaí - UNIVALI

Nome completo do responsável legal: Cássia Ferri

Cargo: Vice Reitora de Graduação

Assinatura:

 Universidade do Vale do Itajaí
UNIVALI
Profª Cássia Ferri
Vice-Reitora de Graduação

Data: Itajaí, abril de 2015.

ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS UNIVALI

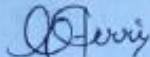
MODELO DE TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento do projeto de pesquisa SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FUTURAS PROFESSORAS AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA, autorizo sua execução pelos pesquisadores Claudete Bonfanti e Luciane Maria Schlindwein.

Nome da instituição: Universidade do Vale do Itajaí

Nome completo do responsável legal: Cassia Ferri

Cargo: Vice-Reitora de Graduação

Assinatura: 

Data: 06/05/2015